

Schefold, Isabel
Impulse aus der pädagogischen Arbeit in Sonderklassen
– konkretisiert am Beispiel einer Schule für Erziehungshilfe in Nordwürttemberg
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

01.08.2013

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

Impulse aus der pädagogischen Arbeit in Sonderklassen

**– konkretisiert am Beispiel einer Schule für Erziehungshilfe in
Nordwürttemberg**

REFERENT: Prof. Dr. Bleher

KOREFERENTIN: AkadR'in Mag. Dr. Hoanzl

Name: Schefold, Isabel

*„Und Max, der König aller wilden Kerle,
war einsam und wollte dort sein,
wo ihn jemand am allerliebsten hatte.“*

(Maurice Sendak)

Inhalt

1. Vorwort	1
2. Einleitung	2
3. Eingrenzung des Personenkreises	4
3.1. Veränderte Kindheit als allgemein gültiger Risikofaktor	4
3.2. Aufwachsen in einer zerrissenen Welt als spezieller Risikofaktor	6
3.3. Haben Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter tatsächlich zugenommen?	7
4. Begrifflichkeit	9
4.1. Definition des Begriffs „Verhaltensstörung“	9
4.2. Erscheinungsformen	12
4.3. Ursache von Verhaltensstörungen	13
5. Die Schulen für Kinder mit Verhaltensstörungen	14
5.1. Schulen für Erziehungshilfe	14
5.2. Aufgaben und Ziele der Schule für Erziehungshilfe	16
5.3. Historische Betrachtung	17
6. Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten	20
6.1. Konflikthafte Prozesse, welche die Professionellen und das System fordern und überfordern	21
6.2. Versuch einer Kategorisierung	22
6.3. Unbeschulbar?!?	27
7. Was passiert mit scheinbar „unbeschulbaren“ Schülern?	28
7.1. Gesetzliche Antwort	28
7.2. Pädagogische Antwort	30
7.3. Die Antwort der Praxis	31
8. Sonderklassen	36
8.1. Stimmung gegenüber der Sonderklassen	38
8.2. Arbeit in Sonderklassen	38
9. Sonderklassen für psychisch kranke Kinder und Jugendliche	41
9.1. Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen an Schulen für Erziehungshilfe	41
9.1.1. Schulstudie	42
9.1.2. Fazit zur Schulstudie	44

9.1.3.	Aussagen zu Schulbiographien	45
9.2.	Psychisch belastete Kinder und Jugendliche im Unterricht	45
10.	Fallvignette „Fabian“	48
11.	Exemplarische Betrachtung einer Sonderklasse	51
11.1.	Die Stammschule.....	51
11.2.	Entwicklung einer Sonderklasse „aus der Not heraus“	52
11.3.	Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche.....	53
11.3.1.	Zahlen, Daten, Fakten	53
11.3.2.	Konzeptionelle Merkmale	55
11.3.3.	Bilanz	60
12.	Die Untersuchung	63
12.1.	Empirische Sozialforschung	63
12.2.	Forschungsdesign	63
12.3.	Die schriftliche Befragung.....	64
12.3.1.	Aufbau des Fragebogens	65
12.3.2.	Fragen	66
12.3.3.	Auswahl der Untersuchungsgruppe	69
12.3.4.	Durchführung	69
12.3.5.	Der Rücklauf	70
12.3.6.	Datenauswertung.....	71
13.	Darstellung der Ergebnisse	72
14.	Diskussion der Ergebnisse	86
14.1.	Das Antwortverhalten	86
14.2.	Die Bedeutung der Schülerrolle.....	87
14.3.	Veränderte schulische Bedingungen als Ausgangslage	87
14.4.	Die Bedeutung strukturell- organisatorischer Merkmale	88
14.5.	Die Bedeutung einzelner Merkmale des Unterrichts	90
14.6.	Die Bedeutung personeller Merkmale	92
14.7.	Die Bedeutung des Klassenklimas	95
14.8.	Die Bedeutung der Klasse als Schon- und Schutzraum	96
14.9.	Merkmale der Arbeit in der Sonderklasse für psychisch Kranke.....	97
14.9.1.	Zusammenfassung	100
14.10.	Kritisches Moment	100
14.11.	Ausblick	101

15.	Vergleichende Analyse	103
15.1.	Darstellung der Vergleichsgruppen	104
15.2.	Vergleich.....	105
15.3.	Ableitung von Hypothesen.....	108
16.	Fazit.....	109
17.	Quellenangabe	114
17.1.	Literaturverzeichnis	114
17.2.	Internetverzeichnis.....	117
17.3.	weitere verwendete Materialien.....	118
18.	Abbildungsverzeichnis	119
19.	Abkürzungsverzeichnis	120
20.	Anhang	121
	Versicherung.....	

Theoretischer Hintergrund

1. Vorwort

„Das war die beste Klasse, in der ich je beschult werden durfte“ (ehemaliger Schüler)

Dies äußerte ein ehemaliger Schüler einer Sonderklasse einer Schule für Erziehungshilfe Jahre später über seine Zeit in dieser Klasse. Es war ein Schüler, der aufgrund erheblicher, psychischer Belastungsfaktoren im regulären Schulsystem keinen Halt mehr finden konnte und in dieser besonderen Klasse einen Zufluchtsort fand.

Diese Sonderklasse ist eine Klasse für psychisch kranke Jugendliche. Durch persönliche Kontakte ist jene mir seit langem bekannt und die Leidenschaft und Hingabe des Klassenlehrers für die Arbeit mit diesen besonderen Schülern begeistert mich. Immer wieder schafft er, was unzählige Professionelle vor ihm für unmöglich hielten: den scheinbar „Unbeschulbaren“ einen Schulabschluss und damit einen Anschluss an das reguläre Leben zu ermöglichen. Aus dieser Begeisterung heraus beschloss ich, die Sonderklasse zum Inhalt meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit im Rahmen des Sonderpädagogik-Studiums zu machen.

Durch die intensive Beschäftigung mit dem Personenkreis der am meisten belasteten Kinder und Jugendlichen unserer Gesellschaft, wurde meine Bereitschaft, mich dieser uneingeschränkt anzunehmen, einmal mehr bestärkt. Meine Vorfreude auf die alltägliche Arbeit mit ihnen, ist heute wieder größer, als noch vor dieser Arbeit. Ich, als angehende Pädagogin des Förderschwerpunktes „soziale und emotionale Entwicklung“ möchte es mir, vor dem Hintergrund dieser Arbeit, zur Aufgabe machen, den Schülern einen Zufluchtsort zu bieten, in dem sie Halt finden und Schulversagen in den verschiedenen Formen kaum mehr möglich wird.

2. Einleitung

„An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unfug im Kopf hatte schalt seine Mutter ihn: „Wilder Kerl!“ „Ich fress dich auf“ sagte Max und da musste er ohne Essen ins Bett. [...]“ (Sendak 1967, o.A.)

Max, der „wilde Kerl“ flüchtet sich in dieser Nacht in seinen Träumen in ein Land, in dem das Wild-Sein erlaubt ist, in das Land, in dem die wilden Kerle wohnen. Dort tobt er sich gemeinsam mit den anderen wilden Kerlen richtig aus. Irgendwann bekommt er allerdings Heimweh und er kehrt nach Hause zurück (vgl. ebd.).

Der „wilde Kerl“ Max, aus dem Kinderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“, steht metaphorisch für die vielen Kinder und Jugendlichen unserer Gesellschaft, die mit ihrem Verhalten anecken und auffallen. Nur wenige dieser „wildten“ Kinder erleben allerdings ein so glückliches Ende wie Max in seinen Träumen. Viele von ihnen finden sich nach einer mehr oder weniger unglücklichen Kindheit oder Schulkarriere in einer Schule für Erziehungshilfe wieder. Ihr wildes „Wolfpelz-Verhalten“¹ kann im Regelsystem nicht getragen werden. Einige dieser Schüler entwickeln derart gravierende Störungsbilder, dass ihnen selbst die Schule für Erziehungshilfe nicht das richtige Angebot bieten kann. Diese besonders „wildten“ Kinder und Jugendlichen werden häufig als „unbeschulbar“ bezeichnet.

„Nicht beschulbare“ Kinder und Jugendliche gibt es in den vergangenen Jahren verstärkt und sie stellen unser gesamtes Schulsystem vor eine große Herausforderung. Sonderbeschulungsformen entstehen, um diesen Schülern dennoch einen schulischen Ort bieten zu können.

Auf Grundlage der aktuellen Diskussionen um eine inklusive Gestaltung des Schulwesens scheint es von besonderer Relevanz, sich mit dieser Form der selektierenden Schulentwicklung auseinanderzusetzen.

Für die vorliegende Arbeit war daher folgende Frage handlungsleitend:

Warum bedarf es neben den bestehenden Schulen für Erziehungshilfe zusätzlicher Sonderklassen für die Beschulung für Schüler mit herausforderndem Verhalten und was kennzeichnet diese Klassen?

¹ In der Literatur ist der Wolf häufig der bössartige Schurke, der Streitlustige, Heimtückische, Intrigante und Aggressive. Auch die Nähe zu Marshall B. Rosenbergs Konzept der Gewaltfreien Kommunikation innerhalb dessen er die Wolfssprache, als Sprache der Gewalt, von der Giraffensprache als Sprache des Herzens unterscheidet, ist verblüffend.

Diese Wissenschaftliche Hausarbeit soll einen Überblick über die derzeitige pädagogische Praxis in der Schule für Erziehungshilfe und in deren Umfeld zum Thema „Unbeschulbarkeit von Schülern“ und Sonderklassen geben. Dieser soll am Beispiel einer Sonderklasse für psychisch kranke Schüler konkretisiert werden.

Zu Beginn der Arbeit werden aus theoretischer Sicht die Entstehung von Verhaltensstörungen, im Hinblick auf die Veränderungen unserer Gesellschaft sowie die Schulen für Erziehungshilfe als erste reaktive Instanz beleuchtet. Folgend werden jene Prozesse beschrieben, die selbst das Sonderschulsystem überfordern und Schüler „nicht beschulbar“ werden lassen. Der Blick wird dann auf die aktuellen und gesetzlich notwendigen Möglichkeiten im Umgang mit dieser Schülergruppe gelenkt. Das sind die vielerorts entstehenden Sonderbeschulungsformen, darunter die Sonderklassen. Insbesondere jene, für Schüler mit einer psychischen Erkrankung, wurden in den vergangenen Jahren zunehmend an Schulen für Erziehungshilfe installiert. Eine dieser Sonderklassen wird vor diesem Hintergrund exemplarisch beschrieben. Eine Fallvignette soll dabei einen Eindruck bzgl. der Schülerschaft der Klasse vermitteln.

Mittels einer Fragebogenerhebung werden im sich anschließenden Praxisteil die Kennzeichen dieser Sonderklasse aus Sicht der Schüler herausgearbeitet. Eine abschließende vergleichende Analyse soll die gewonnenen Erkenntnisse in einen allgemeingültigeren Zusammenhang setzen.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt gibt es kaum Literatur, welche sich explizit mit diesen Themenbereichen auseinandersetzt. Mutmaßlich könnte dies an der recht jungen Praxis liegen, denn die Einrichtung spezieller Sonderklassen nimmt erst in den vergangenen Jahren stetig zu. Auch der Themenbereich „Unbeschulbarkeit“, wie er in der vorliegenden Arbeit thematisiert wird, ist in der Literatur schwer zu finden. „Unbeschulbarkeit“ geht in den pädagogischen Fachkreisen bisher allzu häufig mit dem Begriff „Schulabsentismus“ einher, obwohl weitere Formen der Unbeschulbarkeit in der Praxis durchaus vorhanden sind, wie diese Arbeit zeigen kann. Aufgrund dessen wurde neben dem Einbezug von Fachliteratur verstärkt auf nicht veröffentlichte Dokumente und Präsentationen zurückgegriffen. Auch wurden per Mail oder via Telefon Kontakte zu entsprechend bewandertem Fachpersonal geknüpft. Insofern versteht sich die vorliegende Arbeit als Zusammenschau der vielfältig zusammengetragenen Informationen zu den genannten Themenbereichen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass aufgrund der verbesserten Lesbarkeit im Folgenden die männliche Form verwendet wird. Die weibliche ist dabei stets mitbedacht. Um dem Datenschutz Rechnung zu tragen, wurden zudem sämtliche Namen von Personen und Institutionen anonymisiert.

3. Eingrenzung des Personenkreises

„Früher war alles anders“ – Kindheit auch. „Schlüsselkinder“, „Inselkindheit“, „Medienkinder“, „Konsumkinder“, „entsinnlichte Kindheit“, „institutionalisierte Kindheit“ sind nur einige Begriffe die der, in der Tat pauschalisierenden Beschreibung dieses Phänomens dienen. Das veränderte Aufwachsen stellt die Kindheit vor große Herausforderungen, schafft Chancen aber auch Risiken. Vor allem die Erwartungen an die Kinder haben sich verändert und setzen damit die Kindheit unter Druck. Deviantes Verhalten ist oft die (notwendige) Folge dieser unter Druck geratenen Kindheit und scheint in den vergangenen Jahren rapide zugenommen zu haben. Insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen, die per se ein Vielfaches mehr an alltäglichen Belastungen und Anforderungen bewältigen müssen, wird vor diesem Hintergrund Kindheit zu einer Phase die eine normale Entwicklung kaum mehr möglich macht. Sie stellen eine besondere Risikogruppe für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten dar.

3.1. **Veränderte Kindheit als allgemein gültiger Risikofaktor**

Kinder wachsen heute mehr und mehr in veränderten Familiensystemen auf. Der Rückgang der Geburtenzahlen lässt die Familien schrumpfen und alternative Familienkonstellationen sind weit verbreitet (vgl. Krenz 2010). Immer öfter sind Kinder mit Scheidung und Trennung konfrontiert, wachsen in Patchwork-Familien oder bei dem alleinerziehenden Elternteil auf und sind daher „*schon früh in biographisch relevante Entscheidungen einbezogen*“ (ebd., 15). Die veränderte Rolle der Frau hat eine steigende Erwerbstätigkeit ihrerseits zur Folge, mit dem Ergebnis, dass nicht nur der Vater, sondern nunmehr auch die Mutter zeitlich eingebunden und für das Kind weniger verfügbar ist. Immer mehr Kinder werden daher zu sogenannten „Schlüsselkinder“, die selbstständig und eigenverantwortlich Teile des Alltags managen müssen. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Selbstständigkeit ein Zugeständnis an die erstarkte Kindheit oder eine Zumutung ist? Um die Kinder nicht völlig alleine zulassen, wird der kindliche Alltag zunehmend institutionalisiert - durch Betreuungsangebote am Nachmittag, die Verlängerung der Schulzeit sowie Freizeitangebote im Kultur- und Bildungsbereich (vgl. ebd.). Der Begriff „Inselkindheit“ beschreibt diesen Zustand, bei dem Kindheit überwiegend in vorstrukturierten Sozialräumen stattfindet und in denen dem Kind nur wenig Möglichkeit zur eigenen Gestaltung bleibt. Der kindliche Handlungs- und Erfahrungsraum, vor allem im städtischen Bereich, beschränkt sich dabei auf diese

vorstrukturierten Sozialräume, die eigene Wohnung und das nahe Umfeld. Darüber hinaus gehören Medien für viele zum alltäglichen Erfahrungsfeld. Eigeninitiative und direkte sinnliche Erfahrung durch das Spielen und Welt-Erleben mit Gleichaltrigen rücken damit immer mehr in den Hintergrund und werden durch virtuelle ersetzt. Die neue Kindheit unterliegt dem gutgemeinten Versuch von Eltern und Fachleuten, die Kinder möglichst früh und viel positiv zu beeinflussen. Kompetenzerwerb, Vorbereitung auf Teilhabe am Wirtschaftsleben und Selbstständigkeit sind unübersehbare Ziele dieser veränderten Wahrnehmung von Kindheit. Die öffentliche Bildungsdiskussion und der Arbeitsmarkt bestärken derartige Bestrebungen und führen früh zu zentralen Zukunftsentscheidungen, welche die Phase „Kindheit“ bereits erheblich prägen können. Alles in allem entsteht so ein irrsinniges Paradoxon zwischen der optimalen Nachwuchsförderung und Kinder im Freizeitstress (vgl. Göppel 2007).

Die zunehmende Institutionalisierung und das zeitlichen Eingebunden-Sein beeinträchtigen die emotionale Bindungsfähigkeit. Stabile Beziehungsverhältnisse werden zu punktuellen Erfahrungen (vgl. ebd.). Auch die Eltern, die zwar häufig die materiellen Wünsche des Kindes erfüllen, vernachlässigen in zunehmenden Maße die emotionalen Bedürfnisse, indem sie bspw. zeitlich weniger verfügbar sind, ihnen kaum eigene Erfahrungen zugestehen, sie nicht Kind sein lassen und ihnen keine freie Entfaltung zugestehen (vgl. Herz 2004). Kindheit scheint nicht mehr begleitet von den Eltern, sondern von Institutionen. Die Sozialisationsfunktion haben die Eltern dabei längst abgegeben.

Kindheit stellt heutzutage keinen per se geschützten Raum mehr dar, wie das folgende Zitat zum Ausdruck bringt.

„Der Druck der allseitig akkreditierten Leistungsgesellschaft wirkt auch auf die Heranwachsenden. Aus Spiel wird Ernst. Aus unbeschwerter Kindheit eine Vorbereitungsphase für das Kämpfen um gesellschaftliche Anerkennung, aus diffuser Neugier und unspezifischer Welterschließung werden zweckbestimmtes Interesse und zielgerichtete Projektion.“ (ebd., 2).

Somit ist Kindheit kein Schonraum mehr, sondern Vorbereitung auf das Erwachsen-Sein. Zwar mögen die Entfaltungschancen aufgrund der vielfältigen Förderangebote heute ungleich höher sein als früher, jedoch sind die Kinder dadurch auch Verhaltenserwartungen ausgesetzt, die Institutionen, Eltern und die heutige Gesellschaft an das Kind stellen. Das überfordert viele Kinder und setzt sie massiv unter Druck.

Deviantes Verhalten, psychische Auffälligkeiten, aber auch gravierende körperliche Somatisierungsbeschwerden weisen darauf hin. Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2002; in Herz 2004) hat in einer Studie festgestellt, dass Kinder immer mehr unter „Erwachsenenkrankheiten“ wie bspw. Erschöpfungszustände, Nervosität und Unruhe, Magenverstim-

mungen und Schlafstörungen leiden (vgl. Hurrelmann 2002; zit. nach Herz 2004). Darüber hinaus seien psychische Störungen, Störungen im Leistungsbereich, Wahrnehmungsstörungen und sexuelle und soziale Entwicklungsstörungen stark verbreitet (vgl. Hurrelmann 1994; in Göppel 2007). All das sei Ausdruck der „*seelischen, körperlichen und sozialen Überforderung*“ (Hurrelmann 2002; zit. nach Herz 2004, 3f).

„Alle genannten Formen der Störungen der Gesundheit und Krisensymptome der Persönlichkeitsentwicklung haben etwas mit der Überbeanspruchung zu tun. Es handelt sich um stressartige Reaktionen. Zu Grunde liegt ein bio-psycho-sozialer Spannungszustand der sich aus einer dauerhaften Überforderung der Anpassungskapazitäten im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich ergibt.“ (ebd., 4)

3.2. Aufwachsen in einer zerrissenen Welt als spezieller Risikofaktor

Besonders gravierend ist das veränderte Aufwachsen vor dem Hintergrund sozioökonomischer Benachteiligung. Das Aufwachsen in einer „zerrissenen Welt“ (Herz 2004, 2), in desorganisierten Familiensystemen, in denen Vernachlässigung, soziale Isolation, physische und psychische Gewalt, Arbeitslosigkeit, elterliche Sorgen und Nöte, soziale Deklassierung und andere manifeste Krisen alltagsbestimmend sind, belastet das Aufwachsen dieser Kinder um ein Vielfaches mehr. In diesen Kreisen sind die Entfaltungsmöglichkeiten per se gehemmt, die gesellschaftlichen Erwartungen können kaum erfüllt werden und die Kinder und Jugendlichen sind oft gezwungen, alternativlos das soziale Erbe der Eltern anzutreten (vgl. ebd.).

Wie es sich auch in der KiGGS-Studie zeigt, sind benachteiligte Kinder um ein Vielfaches eher davon bedroht, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen zu entwickeln (vgl. Hölling/Erhart/Ravens-Sieberer u.a. 2007).

„Solche Kinder werden zu sonder- und sozialpädagogischen Fällen. Sie gelten als von seelischer Behinderung bedroht und verhaltensgestört [...]“ (Thimm 2003; zit. nach Herz 2004, 5)

3.3. Haben Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter tatsächlich zugenommen?

Hurrelmann, als einer der renommiertesten deutschen Kindheits- und Jugendforscher ist sich sicher: *„Wir haben eine Zunahme von Verhaltensstörungen, von emotionalen Störungen, von Sprech- und Aufmerksamkeitsstörungen, auch wenn wir in Rechnung stellen, dass wir heute genauere diagnostische Instrumente haben.“* (Hurrelmann 2005; zit. nach Göppel 2007, 184)

Aber haben Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen [tatsächlich] dramatisch zugenommen (vgl. Göppel 2007)? Mit dieser Frage beschäftigen sich seit Jahren nicht nur die Medien, sondern auch die Fachwelt und es besteht ein Konsens darüber, dass Kinder immer früher und immer heftiger emotional belastet sind und manifeste Verhaltensstörungen zeigen (vgl. ebd.). Auch diverse Studien haben im vergangenen halben Jahrhundert versucht, der Frage nachzugehen. Aufgrund ihrer geringen Vergleichbarkeit lassen sie allerdings keinen allgemeingültigen Schluss zu (vgl. ebd.).

Barkmann und Schulte-Markwort kommen in ihrem 2004 vorgelegtem Literaturüberblick (vgl. Barkmann/Schulte-Markwort 2004; in Göppel 2007) über die von 1949 bis 2003 durchgeführten Studien zur Prävalenz psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter allerdings zu dem Fazit, dass eine *„Zu- oder Abnahme psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland über die letzten 50 Jahre aus den bislang vorliegenden Untersuchungen nicht ableitbar ist.“* Die mittlere Prävalenz psychischer Auffälligkeiten liegt über die Jahre bei 17,2%, d.h. rund ein Sechstel aller Kinder und Jugendlichen ist in ihrem Erleben und Verhalten derart belastet, dass eine Intervention sinnvoll erscheint (vgl. Göppel 2007). Die KiGGS-Studie, welche zwischen Mai 2003 und Mai 2006 von dem Robert-Koch-Institut durchgeführt wurde konnte bei 14,7% aller Kinder und Jugendlichen Merkmale psychischer Auffälligkeiten feststellen (vgl. Hölling/Erhart/Ravens-Sieberer u.a. 2007).

D.h. von einer Zunahme kann aufgrund objektiver Untersuchungen nicht gesprochen werden. Es muss sich mehr um eine *„kollektive Wirklichkeitskonstruktion“* (Göppel 2007, 208) aller derjenigen handeln, die mit diesen Kindern arbeiten und eine derartige Entwicklung in den vergangenen Jahren beobachtet haben. Man sollte aber auch bedenken, dass sich die der Untersuchung zu Grunde liegenden Methoden und Diagnosekriterien in den zurückliegenden Jahren erheblich verändert haben.

Vergleichbare Studien für das Vorliegen von Verhaltensauffälligkeiten sind nicht bekannt. Da allerdings davon auszugehen ist, dass psychische Probleme die Entstehung von Verhaltensstörungen evozieren, sind die Ergebnisse übertragbar.

Insgesamt ist aufgrund diverser Studien (vgl. bspw. Lahey et. al 1999, Ihle/Esler 2000, Remschmidt/Walter 1990, Hartmann et al. 2003; zit. nach Hillenbrand 2006) davon auszugehen, dass rund 10-20% eines Jahrgangs während ihrer Entwicklung kürzer oder länger unter Verhaltensstörungen zu leiden haben. Jungen sind zwei- bis dreimal so häufig von Verhaltensstörungen betroffen, wie Mädchen (vgl. Mischke 2009).

4. Begrifflichkeit

Kinder erfahren Trennungserlebnisse, Beziehungsnöte, Bedrohungsängste, Auslieferungserlebnisse und Ohnmachtserlebnisse (vgl. Levine 2005; in Krenz 2005) Sie werden zum Opfer familialer Gewalt und Vernachlässigung, ertragen strukturellen Stress und überfürsorgliche Eltern, sie machen hochtraumatische Erlebnisse und haben niemanden der sie stützt, sie sind angewiesen auf jemanden der sich nicht verfügbar zeigt, sie äußern Bedürfnisse, die keiner hört, sie müssen stark sein, weil alles um sie herum es nicht ist, sie müssen erwachsen handeln, obwohl sie noch so jung sind, sie sind verletzlich, hilfsbedürftig und ausgeliefert. Kinder müssen Dinge ertragen, die ihr kindlicher Verstand, ihre Problemlösekompetenzen und ihre Emotionsverarbeitungsmechanismen übersteigen. Vor diesem Hintergrund entwickeln Kinder Strategien, um die belastenden Situationen besser bewältigen zu können. Diese werden von den Kindern als subjektiv sinnvoll erlebt, da sie bspw. helfen Bedrohung abzuwenden, mit Trauer und/oder Angst umzugehen und Überforderung zu ertragen. Die Kinder verinnerlichen diese sinnvoll erfahrenen Verhaltensweisen und übertragen sie auf ähnliche Situationen in anderen Kontexten. Häufig fallen die Kinder dort auf, da ihr Handeln als abweichend und störend empfunden wird.

Der Begriff „Verhaltensstörungen“ soll folgend für alle Auffälligkeiten im Bereich des Verhaltens verwendet werden. Verhaltensstörungen sind ein vielseitiges Phänomen. Sie können verschiedene Ursachen haben, sich in diversen Erscheinungsformen bemerkbar machen und erfordern nahezu immer einen Hilfeprozess.

4.1. Definition des Begriffs „Verhaltensstörung“

Der Begriff „Verhaltensstörung“, welcher besonders dem Pädagogischen entspringt, hat in den vergangenen Jahren sowohl im Administrativen als auch im Wissenschaftlichen eine große Verbreitung gefunden und setzte sich im Vergleich zu Alternativbegriffen durch. Erstmals wurde der Begriff 1950 beim ersten Weltkongress für Psychiatrie in Paris als Sammelbegriff für alle „*Abwegigkeiten und Handlungen und Haltungen [...]*“ (Wiesenhütter 1964; zit. nach Myschker 2009, 46) eingeführt und war damit sehr offen definiert. Eine begriffliche Präzisierung hat sich aus diagnostischer Sicht, aus Gründen der Ressourcenplanung und der Ausgestaltung der Maßnahmen als notwendig erwiesen. Eine gute Definition des Begriffs „Verhaltensstörung“ für den deutschsprachigen Raum liefert Myschker:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichende maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (Myschker 2009, 49)

Die vorliegende Definition ist umfassend und definiert den Begriff mehrdimensional:

- Das Erscheinungsbild: ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes, maladaptives Verhalten,
- Die Ursache: organogen oder milieureaktiv
- Klassifikation: Mehrdimensionalität, Häufigkeit, Schweregrad
- Die Auswirkungen: Einschränkungen der Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit und des Interaktionsgeschehens
- Die Forderung nach Hilfe: Pädagogisch-therapeutische Hilfe (vgl. Hillenbrand 2006)

Im Folgenden sollen die einzelnen Inhaltsebenen dieser Definition näher beleuchtet werden: „*Verhaltensstörungen sind ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnorm abweichendes, maladaptives Verhalten, [...]*“ (Myschker 2009, 49). Verhalten ist zunächst nach Fröhlich (Fröhlich 1994; zit. nach Stein 2008, 9) „*die Gesamtheit aller beobachtbaren, feststellbaren oder meßbaren Aktivitäten des lebenden Organismus*“. Aber auch die geistigen Prozesse, die dem sichtbaren Verhalten vorgeschaltet sind, werden als Verhalten bezeichnet - „*Denkvorgängen, bewusstes Erleben, Absichten und Gefühle – das psychische Verhalten*“ (Stein 2008, 9). Störungen im Bereich des Verhaltens spielen sich also sowohl im objektiv wahrnehmbaren Bereich ab, aber auch in Bereichen, die Verhalten konstituieren, d.h. auch in der dem Verhalten grundlegenden Wahrnehmung und Bewertung einer Situation. Das Ergebnis adäquater Wahrnehmung, Verarbeitung, Einschätzung und Aktivierung kann als adaptives Verhalten bezeichnet werden. Es dient situativ und allgemein zur optimalen Umweltbewältigung. Maladaptives Verhalten dagegen entsteht aus dysfunktionalen Rezeptionen, Emotionen und Kognitionen. Es ist durch unangemessene, unvorteilhafte und sozial unverträgliche Situations- und Lebensbewältigung gekennzeichnet (vgl. Myschker 2009). Verhalten kann demnach in adaptive und maladaptive Modi unterteilt werden.

Adaptives und maladaptives Verhalten definiert sich jedoch auch auf dem Hintergrund subjektiver Bezugsnormen. Diese sind geprägt von den jeweiligen zu Grunde liegenden Normen und Werte einer Gesellschaft. Diese sind kein zeit- und kulturspezifisches

Kontinuum, sie sind kontextabhängig und wandelbar. Das macht Normen und damit auch Verhalten grundsätzlich relativ. Verhaltensstörungen implizieren aber immer eine Verhaltensabweichung negativer Qualität.

„...Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrads die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt [...]“ (Myschker 2009, 49). Die Ursachen von Verhaltensstörungen sind sehr vielfältig und werden genauer unter Kapitel 4.3. behandelt. In der Regel dauern Verhaltensstörungen länger an und treten in mehreren Lebenskontexten (Schule, Freizeit, Familie) zugleich auf. Sie sind oft sehr vielschichtig und komplex. Nur selten treten einzelne Verhaltensprobleme isoliert auf. Je nach Ausprägung haben Verhaltensprobleme erhebliche Auswirkungen auf die allgemeinen Entwicklungsprozesse eines Kindes, seine schulische Situation sowie auf seine soziale Interaktion und begünstigen die Ontogenese sekundärer Problematiken.

„... und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (ebd., 49). Häufig sind Verhaltensstörungen das Ergebnis jahrelanger Lern- und Erfahrungsprozesse, die das Kind in seinen ersten Lebensjahren in der es umgebenden Umwelt gemacht hat. Diese Lern- und Erfahrungsprozesse sind als unbewusste, biografische Merkmale abgespeichert und steuern das Denken, Fühlen, Wahrnehmen und Handeln der Kinder. Maladaptives Verhalten hat sich so im Laufe der Jahre verfestigt und stabilisiert, es ist persönlichkeitsbezeichnend geworden. Solch starre, verinnerlichte und routinierte Verhaltens- und Erlebensstrukturen zu lösen, ist schwer und nur unter Einbezug von Fachpersonal möglich.

Myschker legt den Schwerpunkt seiner Definition auf die Verhaltenskomponente. Er sieht im unangepassten, abweichenden Verhalten die Ursache von Problemen im Bereich Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie Interaktionsgeschehen. Seitz rückt in seiner Definition die Interaktion zwischen dem betroffenen Kind oder Jugendlichen und der Umwelt in den Mittelpunkt. Er hebt den Blick von der individuellen Dysfunktion zur sozialen Interaktion als Auslöser von Verhaltensstörungen. Verhaltensstörungen kommen überwiegend in sozialen Situationen zustande, in denen sich das Kind missverstanden, gekränkt, beschämt oder nicht beachtet fühlt. Verhaltensstörung ist „eine Auffälligkeit [...], die in einer Störung eines Funktionsgleichgewichts des Person-Umwelt-Bezugs liegt [...]“. (Seitz 1991; zit. nach Stein 2008, 8)

Verknüpft man die Ansichten von Myschker und Seitz, ergibt sich in meinen Augen die tatsächliche Beschreibung des Phänomens „Verhaltensstörung“. Verhaltensstörung ist demnach eine Auffälligkeit, die in einer Störung des Gleichgewichts des Person-Umwelt-Bezugs liegt und ein von zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes,

maladaptives Verhalten zur Folge hat. Die Grundlage solcher Interaktionsstörungen liegt in den personalen Faktoren der Interaktionsteilnehmer begründet, die aufgrund organogener und/oder milieureaktiver Ursächlichkeit maladaptive Erlebens- und Verhaltensmuster entwickelt haben. Diese werden in gestörten Interaktionsbeziehungen aktiviert und treten in Form von Verhaltensstörungen auf. Gestörte Interaktionsbeziehungen ergeben sich, wenn die Bedürfnisse und Erwartungen der Interaktionspartner nicht erreicht werden. Verhaltensstörungen sind die unmittelbare Folge.

4.2. Erscheinungsformen

Verhaltensstörungen ergeben sich aus dem komplexem Wechselspiel zwischen emotionalem Erleben, dysfunktionaler Kognition und sozialer Interaktion. Diese Imbalance mit sich und/oder der Umwelt tritt in verschiedenen Erscheinungsformen zu Tage. Diese werden entweder als Symptome einer somatischen oder psychischen Krankheit verstanden oder gelten als die Störung selbst (vgl. Mischker 2009).

Aggressivität, Ängstlichkeit, Antisozialität, Aufmerksamkeitsstörung, Bindungsstörung, Bulimie, Depression, Distanzlosigkeit, Eifersucht, Enkopresis/Enuresis, Essstörungen, Euphorie, Frustrationstoleranz, Geltungsdrang, Halluzinationen, Haltlosigkeit, Hyperkinetisches Syndrom, Impulsivität, Intoleranz, Jakationen, Kränkeln, Leistungsschwäche, Lügen, Nervosität, Oppositionelles Trotzverhalten, Perversion, Phobien, Regressivität, Schlafstörung, Schulverweigerung, Selbstwertgefühl, Sprachstörungen, Stehlen, Stereotypien, Störung des Sozialverhaltens, Suizidneigung Tic-Störung, Überangepasstheit, motorische Unruhe, Vagabundieren, Verschüchterung, Weinerlichkeit, Wahrnehmungsstörungen, Zwangsgedanken und -handlungen, u.a.

Abbildung 1: Erscheinungsformen.² Quelle: Mischker 2009, 51f

Diese Erscheinungsformen werden vorrangig unterschieden in externalisierendes und internalisierendes Verhalten. Durch auffälliges Verhalten (bspw. aggressiv, überaktiv, impulsiv, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend) erregen vor allem Kinder und Jugendliche, welche der ersten Gruppe zugeschrieben werden, in der Praxis besonderes Aufsehen. Sie fallen hauptsächlich unter begrenzenden Bedingungen, wie dies bspw. in der Schule ist, auf. Nicht weniger belastet, allerdings weniger beachtet, sind Kinder und

² In dem Klassifikationsschema ICD-10 der WHO und dem amerikanischen System DSM-IV erfahren die Verhaltensstörungen eine medizinische Verortung. Im kinder- und jugendpsychiatrischen Bereich wird im deutschsprachigen Raum insbesondere das Klassifikationsschema der WHO verwendet. Im fünften Kapitel der ICD-10 finden sich dort die psychischen und Verhaltensstörungen (vgl. ANHANG A)

Jugendliche, die der zweiten Gruppe angehören, bspw. Kinder mit Ängsten oder Rückzugsverhalten, welche ihre Emotionen in sich kehren und nicht gegen die Umwelt richten (vgl. Mischler 2009).

Dabei ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Jungen neigen eher dazu, auszuagieren (Aggressionssymptome), während Mädchen eher ängstlich, gehemmte internalisierende Störungen entwickeln (Angstsymptome) (vgl. Frederking 1975, in Mischler 2009).

Die in der Abbildung aufgeführten Verhaltensweisen sind Störungen, die das „*gegenwärtige Sein*“ (Mischler 2009, 66) und die Entwicklungschancen des heranwachsenden Kindes erheblich beeinträchtigen und die „*Leistungsfähigkeit im emotionalen, kognitiven, psychomotorischen und sozialen Bereich*“ (ebd., 48) massiv stören oder gar verhindern. Die Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung ist immer gegeben, mit gravierenden Auswirkungen auf Selbsterleben und Selbstvertrauen (vgl. ebd.). Das Risiko für die Entwicklung psychischer Erkrankung scheint in diesem Personenkreis besonders groß.

4.3. Ursache von Verhaltensstörungen

Verhaltensstörungen sind in aller Regel multifaktoriell bedingt. Sie können organogen und/oder milieureaktiv bedingt sein (vgl. Mischler 2009). Organogene Faktoren sind die persönlichen Anlagen, d.h. die auf Grundlage der bisherigen biographischen Ereignisse entstandenen Charakterzüge und Persönlichkeitsmerkmale, wie Selbstbestimmungstendenzen, Selbstbewusstsein, Handlungskompetenzen, oder Temperament u.a. Den sozialen Systemen des Heranwachsenden kommt eine gewichtige Bedeutung im Ursachenkanon bei. Besonders die Gegebenheiten in der Familie haben die größte Einwirkung auf das kindliche Empfinden und dessen Entwicklung (vgl. ebd.). So sind Verhaltensstörungen oft Ausdruck von einem Ungleichgewicht zwischen kindlichen Entwicklungsbedürfnissen und der sie direkt umgebenden Lebenswelt (vgl. Opp 2003). Dysfunktionale Familienverhältnisse sind hierbei von großer Bedeutung. Auch Krankheiten oder Unfälle können belastende Momente sein, welche die Entstehung einer Verhaltensstörung begünstigen. Die Verarbeitung genereller Entwicklungsrisiken ist individuell sehr verschieden und abhängig vom Geschlecht und den personalen sowie sozialen Schutzfaktoren (vgl. ebd.).

5. Die Schulen für Kinder mit Verhaltensstörungen

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen überfordern das Regelschulsystem. Aufgrund ihrer emotionalen Befindlichkeit sind sie häufig nicht in der Lage ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten voll zu entfalten. Ihre Schulkarriere ist häufig gekennzeichnet von erheblichen Lern- und Leistungsproblemen und Misserfolgserlebnissen. Im Klassenverband fallen sie zusätzlich durch unangebrachtes Verhalten auf, dass den Rahmen dieser Schulen sprengt. Die Schulen für Erziehungshilfe³ sind für die sonderpädagogische Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zuständig. Sie fangen die Kinder und Jugendlichen auf und geben ihnen einen Raum in dem ihrer Probleme und Gefühle „erlaubt“ sind. Schulen für Erziehungshilfe versuchen sensibel dem Schüler aber auch dem ihnen obliegenden Bildungsauftrag gerecht zu werden. Sie ermöglichen dem Schüler einen Einstieg, bzw. Wiedereinstieg in das systematische Lernen, mit dem Ziel der Reintegration in das Regelschulsystem.

5.1. Schulen für Erziehungshilfe

Für die Schulen gilt in Deutschland die Kulturhoheit der Länder, weshalb sich unterschiedliche Rechts- und Versorgungssituationen bundesweit, abhängig vom Bundesland, ergeben. In Baden-Württemberg sieht das Schulgesetz im § 15 die *„sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen und allgemeinen Schulen“* (juris GmbH o.A.) vor und verfügt so auch über das Bestehen einer Schule für jene Schüler, die im Regelsystem „untragbar“ geworden sind – die Schule für Erziehungshilfe (SfE).

„Die Schule für Erziehungshilfe nimmt Kinder und Jugendliche auf, deren psychische Erlebnis- und Verarbeitungsweisen zu Störungen von Lernprozessen und des sozialen Handelns führen und deren Förderbedarf in der allgemeinen Schule, auch unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Kooperation, nicht Rechnung getragen werden kann.“ (Landesinstitut für Schulentwicklung o.A.).

Die Beschulung an dieser Schulform greift in der Regel erst dann, wenn andere Beschulungsversuche erfolglos waren. Spezielle pädagogische Vorgehensweisen und besondere Organisationsformen machen eine Beschulung möglich, die sich den individuellen Bedürfnissen der Kinder anpassen kann. Kleinere Klassengrößen und eine verbesserte Personalzuweisung realisieren intensives, individuelles Lernen. Darüber hinaus können, insbesondere durch Vernetzungen mit der Jugendhilfe, weitere Möglichkeiten der

³ SfE; Abkürzung von „Schule für Erziehungshilfe“

pädagogischen Förderung geschaffen werden. Ambulante, teilstationäre (Tagesgruppe) und stationäre Angebote (Heimunterbringung) der Jugendhilfe ergänzen und unterstützen die sonderpädagogische Förderung. Schulen für Erziehungshilfe befinden sich in enger Zusammenarbeit mit Schulkindergärten, Kindergärten, Grundschulförderklassen, verschiedenen Beratungsstellen, Jugendämtern und Einrichtungen der Jugendarbeit oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung o.A.)

Die SfE ist als Durchgangsschule konzipiert. Der Unterricht folgt daher den Lehrplänen der Bezugsschule⁴, sodass eine Rückschulung möglich wird. Allerdings zeigen die Rückschulungsquoten, dass tatsächlich nur ein geringer Anteil der Schüler in die Regelschule reintegriert wird. Bundesweit variieren die Quoten pro Bundesland und von Schule zu Schule zwischen 5-20% (vgl. Myschker 2009). Für viele wird daher die SfE zur Dauerlösung.

Schulen für Erziehungshilfe werden entweder als Halbtagschulen - in der weit überwiegenden Mehrzahl aber als Schule am Heim - geführt. In weiten Teilen sind sie daher in privater Trägerschaft. Schulen für Erziehungshilfe als Halbtageschule beschränken sich oft lediglich auf ein schulisches Angebot. Schulen am Heim bieten in der Regel umfassendere Angebote. Hier wohnen, lernen und arbeiten Kinder und Jugendliche im Verbund von Jugendhilfe und Schule, was vielfältige Möglichkeiten schafft. Schulen am Heim sind meistens eine Dauerlösung, da der Zusammenbruch des familiären Feldes es nötig gemacht hat, dass das Kind oder der Jugendliche fremd untergebracht wird. Auch externe Schüler werden an sogenannten Heimschulen aufgenommen. Die Anzahl der Schulen am Heim war in der Vergangenheit rückläufig (vgl. Willmann 2005; in Reiser/Willmann/Urban 2007)

Weitere schulische Organisationsformen sind der Abbildung zu entnehmen.

Organisationsform
Schule für Erziehungshilfe
Heimschule (bzw. Schule im Jugendhilfeverbund)
Kliniksche (Schule im Verbund mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie)
Sonderpädagogische Förderzentren (Verbundschulen) oder Beratungs- und Förderzentren
Sonderberufsschulen
Gefängnisschulen

Abbildung 2: Haupttypen der schulischen Erziehungshilfe in Deutschland. Quelle: Reiser/Willmann/Urban 2007, 23

⁴ Grundschule, Hauptschule, Förderschule, Realschule

Gegenwärtig besuchen ungefähr 0,33% aller Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter eine Schule des Förderbedarfs soziale und emotionale Entwicklung (vgl. KMK 2012). Aktuell nimmt der Anteil der inklusiv beschulten Schüler mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung deutlich zu (rund 0,25%; vgl. ebd.).

5.2. Aufgaben und Ziele der Schule für Erziehungshilfe

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK 2000, 10)

Die Aufgabe der SfE ist es, den Schülern nach langen Phasen des Misserfolgs, einen neuen Zugang zur Schule, zur Gemeinschaft sowie Lerngegenständen zu ermöglichen. „Im Mittelpunkt des Bildungs- und Erziehungsauftrages steht deshalb die Gestaltung von Lern- und Entwicklungsräumen, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden können, die zur Stabilisierung der Lebens- und Bildungssituation beitragen“ (Bildungsplan 2010, 7). Es sollen dabei einerseits schulische Leistungen und Kompetenzen erworben werden, deren Entfaltung in der Regelschule behindert war und die, in Anbetracht einer späteren beruflichen Ausbildung, unumgänglich sind. Andererseits geht es insbesondere darum, neben den kognitiven Fähigkeiten auch die soziale, personale und emotionale Entwicklung zu fördern und maladaptive Verhaltensweisen abzubauen.

„Erziehung und Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns zielen in allen Formen und Orten sonderpädagogischer Förderung neben dem Erwerb von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere auf den Aufbau und die Festigung von positiven Einstellungen und Werthaltungen.“ (KMK 2000, 13)

„[...] Die sonderpädagogische Förderung ist in erster Linie auf die Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln gerichtet.“ (ebd., 3)

Wesentlicher Bestandteil der schulischen Förderung ist daher der Aufbau verlässlicher Gemeinschaften, die Halt und Orientierung vermitteln und kooperatives und kommunikatives Handeln fördern (vgl. ebd.). Innerhalb dieser sozialen Handlungsräume können sich die Schüler in der sozialen Interaktion erproben (vgl. Bildungsplan 2010). Sie lernen, wie zwischenmenschliche Auseinandersetzung und Verständigung gelingen kann und wie

Beziehungen gehalten werden können (vgl. Bildungsplan 2010). Es gilt Unterrichtssituationen zu schaffen, die Selbstwahrnehmungsprozesse erlauben, Selbstregulation ermöglichen, Selbstwirksamkeit erfahrbar machen und Selbstwert aufbauen.

Wichtig für diese Auseinandersetzung mit sich und den anderen, ist eine verlässliche und Grenzen setzende Struktur. Feste Orientierungspunkte, wie Rituale, Rhythmisierung der alltäglichen schulischen Abläufe, klare Regeln sowie Transparenz in Entscheidungen, geben den Schülern Klarheit und Sicherheit (vgl. KMK 2000). Innerhalb dieses Rahmens ist es möglich, aktuelle Herausforderungen zu bearbeiten, neue Handlungsmuster zu erproben und so selbsttätig und selbstverantwortlich neue Kompetenzen zu erwerben.

Vor diesem Hintergrund spielt die Beziehungsarbeit in dem Zusammensein mit emotional belasteten Kindern und Jugendlichen eine große Rolle. Der Aufbau einer tragfähigen Schüler-Lehrer-Beziehung ist unabdingbar (vgl. ebd.). Es gilt eine angstfreie, wertschätzende, Schutz und Ermutigung vermittelnde Atmosphäre zu schaffen (vgl. Bildungsplan 2010), innerhalb derer die Schüler „*grundlegende Erfahrungen wie emotionale Nähe und Verlässlichkeit*“ (ebd., 13) und korrigierende Beziehungserfahrungen machen können. Der Lehrer sollte seinen Schülern authentisch begegnen. Nur in einem derartigen pädagogischen Rahmen kann Lernen ermöglicht werden.

Der Unterricht an der SfE fokussiert den Erwerb angemessener Verhaltensweisen, den Aufbau von Kompetenzen zur Alltags- und Emotionsbewältigung und den Ausgleich von Lerndefiziten, um damit eine möglichst langfristige Stabilisierung des Schülers zu erreichen (vgl. Bildungsplan 2010). Die SfE nimmt den Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler auf, mit dem Ziel durch Bildung und Erziehung Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Schüler ihre Handlungsfähigkeit weiterentwickeln können und selbstständige Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe erreichen können (vgl. ebd.).

5.3. Historische Betrachtung

Beobachtungsklassen – Erziehungsklassen – Kleinklassen

Seit 1920 entstanden spezielle Fördereinrichtungen für die Beschulung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zuerst in Zürich (1926) und später in Berlin (1928). Diese Sonderklassen wurden in Berlin „E-Klassen“ genannt (vgl. Myschker 2009).

Arno Fuchs, seinerzeit Magistratschulrat, war Initiator dieser ersten E-Klassen in der Hauptstadt. Er begründete das Bestehen solcher Klassen mit erheblichen Schwierigkeiten im

Unterricht der Volksschule. Die Kinder waren für ihn kognitiv unauffällig und noch erziehbar, aber situativ nicht in die normale Schulgemeinschaft integrierbar (vgl. Hillenbrand 2006). Die Hilfsschule und die Psychopathenfürsorge erachtete er als ungeeignet für diese Kinder (vgl. Myschker 2009). Die Kleinklassen erhielten die Aufgabe, diese Schüler mittels besonders fähiger Lehrer und besonderer Methoden binnen 2-4 Schuljahren so zu ändern, dass sie wieder zurückgeschult werden können (vgl. ebd.). Die Klassen sollten als Durchgangseinrichtungen ein Teil der Regelschule bleiben. Eine Weiterentwicklung zur Sonderschule war zu keiner Zeit vorgesehen.

Die Organisationsform bewährte sich und es wurden deutschlandweit weitere solche Kleinklassen eingerichtet (vgl. ebd.). Im Dritten Reich erfolgte die Auflösung dieser Klassen. Nach dem Krieg wurden die Klassen erneut eingerichtet.

Sonderklassen – Sonderschulen – Integrierte Förderung

Diese Kleinklassen sind nicht Ausgangspunkt für die Einrichtung von Sonderschulen. Die Sonderschulen für Erziehungshilfe entwickelten sich vielmehr aus den Sonderklassen, die nach dem zweiten Weltkrieg 1945/1946 für „kriegsgeschädigte“ Kinder installiert wurden. Dort sollten „*emotional gestörte Kinder*“ (Hillenbrand 2006, 50) gefördert werden. Nach und nach nahmen die Klassen aber auch Schüler auf, die mit ihrem Verhalten generell eine Belastung für die Volksschullehrer waren (vgl. ebd.). Diese Klassen wurden nach und nach zu Sonderschulen zusammengefasst (vgl. ebd.).

Die zu Schulen gewordenen Sonderklassen konnten sich, gestützt durch das Gutachten von 1960 und den Empfehlungen von 1972 und 1977 der KMK, bewähren und weiterentwickeln (vgl. Myschker 2009). Allerdings gerieten die Sonderschulen für „Verhaltensgestörte“, „Erziehungsschwierige“ oder „für Erziehungshilfe“ bald in eine heftige Legitimationskrise, die einen weiteren Ausbau einschränkte (vgl. ebd.). Die Gründe hierfür lagen in den einsetzenden Integrationsbemühungen (vgl. Hillenbrand 2006), im Zuge dessen auch die ersten Gesamtschulen entstanden. 1973 empfahl der Deutsche Bildungsrat die integrative Beschulung von „*behinderte(n) und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“ (ebd., 50) in kooperativen Schulzentren. Das staatliche Schulsystem für Erziehungshilfe wurde seitdem quantitativ kaum weiterentwickelt. Die Legitimationsprobleme der SfE dauern vor dem Hintergrund der wiedererstarteten Integrationsbemühungen an.

Heimschulen

Bereits seit dem Mittelalter gab es unterschiedlich motivierte Bestrebungen, sich verwahrloster, „verwilderter“ und obdachloser Kinder anzunehmen. Anfänglich waren diese Bestrebungen religiöser Natur. Seit dem 18. Jahrhundert entstanden humanistisch geprägte Heime (vgl. Myschker 2009). Viele dieser Heime gründeten eine Heimschule, um die untergebrachten Kinder zu beschulen. Sie wurden 1960 als Sonderschulen anerkannt (vgl. ebd.). In der Zwischenzeit haben sie sich für externe Schüler geöffnet und übernehmen als Ersatzschulen die schulrechtlichen Aufgaben der Schule für Erziehungshilfe (vgl. ebd.).

6. Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten

Gehen wir noch einmal einige Schritte zurück. In unserer Gesellschaft gibt es seit jeher Kinder und Jugendliche, die Probleme haben und machen. Viele dieser Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen können im Regelschulsystem nicht gehalten werden und wechseln in das Sonderschulsystem, auf eine SfE. Diese bietet den Schülern einen Raum, in dem sie unter besonderen Bedingungen lernen, sich entwickeln und stabilisiert werden können. Aber es gibt auch dort Schüler, welche derart gravierende Probleme mit sich bringen, dass sie selbst die SfE an den Rand ihrer Möglichkeit bringen. Es sind hochgradig belastete Schüler, die massivste Verhaltensweisen an den Tag legen und/oder für die Professionellen in keiner Weise zugänglich sind. Schüler die selbst in diesem Setting kaum oder nicht beschult werden können, werden als „unbeschulbar“ oder „schulunfähig“ bezeichnet. Einige dieser Schüler können irgendwie im System gehalten werden. Für andere kommt irgendwann der Punkt, an dem klar wird, dass die SfE nicht mehr der richtige Ort für sie ist.

Schüler, welche sogar die SfE derart an den Rand der Möglichkeit bringen, finden sich in den vergangenen Jahren verstärkt (vgl. vds 2-2009). Es sind aufgegebene, abgeschobene Kinder, die in der SfE ihre „letzte Chance“ bekommen. Sie haben oftmals eine misslungene Schulbiographie hinter sich und sind durch alle Maschen des Regelschulsystems gefallen. Es sind die „unbeschulbaren“, die „schulunfähigen“, die „untragbaren“, die „Verweigerer“ und „Systemsprenger“⁵ – sprich diejenigen Schüler für die unser hochdifferenziertes und selektives Schulsystem kein weiteres „Fach“ zur Verfügung hat (Freyberg/Wolff 2006, 41).

Diese Kinder fallen auf, da sie nicht den gängigen Lehrererwartungen entsprechen und jegliche Belohnungs-, Kontroll- und Sanktionsmechanismen ihre Wirkung verlieren (vgl. Thimm 2000). Absolute Verweigerung, Dissozialität, regressives Verhalten, Provokationen gegenüber der Lehrperson und Gewalttätigkeit führen letztendlich dazu, dass diese Schüler von Lehrerseiten für „unbeschulbar“ erklärt werden. Diese Schüler im System zu halten, stellt alle Beteiligten vor eine immense Aufgabe.

„Wie aber schaffen es diese Jugendlichen, die von Erwachsenen als „besonders schwierig“, als „nicht schulfähige“ oder „nicht beschulbare“, als „verhaltensgestörte“ oder „seelisch belastete“ bezeichnet werden, so große und durchaus mächtige Institutionen wie Schule [...] „zum Tanzen“ zu bringen, zum Tanzen nach ihren oft schrillen Melodien? Wie gelingt es ihnen, dass kompetente und erfahrene und nicht selten engagierte professionelle Helfer [...] schließlich keine andere „Lösung mehr sehen, als diese Jugendlichen weiterzureichen oder auszustoßen?“ (Freyberg/Wolff 2005, 1)

⁵ Diese Bezeichnungen werden folgend synonym verwendet.

Schüler mit derart herausforderndem Verhalten sind ihren Lehrern nahezu immer ein großes Rätsel. Sie können diese Schüler nicht begreifen und alle ihre Bemühungen laufen oftmals ins Leere (vgl. Freyberg/Wolff 2005). Sie schwanken in ihrer Wahrnehmung der Schüler zwischen der Perspektive des gestörten Schülers mit all seinen Problemen und seiner Hilflosigkeit und dem störenden Schüler, der nahezu jeden Unterricht unmöglich macht (vgl. ebd.). Schwer beschulbare Jugendliche treten oft so auf, dass sie alle Sympathien verspielen (vgl. ebd.). Sie finden kaum einen Fürsprecher, weil sie über kein strategisches und taktisches Geschick verfügen. So schaffen es diese Schüler oft nicht, im Verlauf ihrer Schulzeit stabile Arbeitsbündnisse aufzubauen und Schule wird für sie ein Ort ständiger Konflikte und zur „*Quelle regressiver Krisen*“ (ebd., 254).

6.1. Konflikthafte Prozesse, welche die Professionellen und das System fordern und überfordern

Die betroffenen Kinder und Jugendliche leiden in aller Regel unter schweren seelischen Störungen, die auf Erfahrungen ihrer Kindheit zurückzuführen sind (vgl. Freyberg/Wolff 2005). Sie sind psychisch hochgradig belastet und ihre emotionalen und sozialen Ressourcen sind nur schwach ausgeprägt (vgl. Schreiber 2005). Vor diesem Hintergrund wird es ihnen nahezu unmöglich, die schulischen Angebote anzunehmen. Viele von ihnen erfahren „Fördern und Fordern“ als existenzielle Bedrohung (vgl. Freyberg/Wolff 2005), denn jede Anforderung, die ihre Fähigkeiten (vermeintlich) übersteigt, jede Forderung nach Leistung und Selbstverantwortung, bei jeder Äußerung von Kritik oder Unwillen droht den Kindern und Jugendlichen das Gefühl der Angst vor Scheitern und Versagen, Schuld und Ausgeliefert-Sein. Viele der Schüler reagieren mit Rückzug, andere verweigern sich und wieder andere richten ihre in Aggressionen umgekehrten Ängste gegen die Lehrperson, Mitschüler oder sich selbst.

Dabei fing am Anfang meist alles vielversprechend an. Der Lehrer wollte es besser machen als die vorangegangenen Kollegen. Der Schüler wiederum war auf der Suche nach einer schützenden, stabilisierenden Objektbeziehung, wie er sie in seinen Eltern nie finden konnte. Diese glaubte er, endlich im Lehrer gefunden zu haben. Entsprechend heftig und positiv sind die Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse⁶, die die Interaktion von Schüler und

⁶ Übertragung und Gegenübertragung sind Fachbegriffe aus der Psychoanalyse, die die Vorgänge die sich im Grunde in allen zwischenmenschlichen Begegnungen auffinden lassen. Innere, durch subjektive Erfahrung mit den primären Bezugspersonen gebildete und verinnerlichte Beziehungsmuster werden auf andere Personen

Lehrer anfangs kennzeichnen. Der „*Mythos des Neuanfang*“ lässt beide denken, dass endlich alles gut wird (Freyberg/Wolff 2005, 34). Die Beziehung wird idealisiert und Konflikte werden gemieden, um sie zu schonen (vgl. ebd.). Allerdings sind die Enttäuschungen vorprogrammiert und negative Übertragungen lösen das positive Gefühl zu Beginn rasch ab. Die ursprünglich enttäuschenden, frühkindlichen Beziehungserfahrungen mit ihren destruktiven Potentialen breiten sich wieder aus und stellen die Nähe zur vertrauten negativen Ebene wieder her. Auf Seiten des Kindes setzen Abwehrmechanismen ein, welche darauf angelegt sind, die wieder einsetzenden negativen Gefühle, wie Kränkung, Versagen, Entblößung und Beschämung (vgl. ebd.) nicht erleiden zu müssen (s.o.).

Schüler die sich im Mittelpunkt institutioneller Eskalation befinden, sind Meister darin, ihre umgebenden professionellen Helfer in belastende Beziehungen zu verstricken. In der Regel tun sie das nicht aus freien Stücken, sondern aus nahezu zwanghaften Wiederholungen heraus, in denen sie eigene Erfahrungen unbewusst reproduzieren (vgl. Schwabe 1996; in Thimm 2000). Kinder, die einmal in derartigen Strukturen gefangen sind, können ihre verfestigten Verhaltensmuster kaum mehr verlassen. Die Konfliktsituationen spitzen sich immer weiter zu, bis irgendwann keine andere Lösung mehr zu bleiben scheint, als die Arbeit mit dem Kind aufzugeben.

6.2. Versuch einer Kategorisierung

Unbeschulbarkeit entwickelt sich in einem Kontinuum zwischen den speziellen Herausforderungen eines bestimmten Kindes und dem Ringen des Pädagogen um dieses Kind. Resignation, Aggression, Ausweichen, Vermeidung, Rückzug, Eskalation oder Konfrontation sind die Möglichkeiten, welche sich einem Schüler bieten, der sich in der Institution Schule nicht einfinden kann.

Im Folgenden sollen diese vermeintlich „Unbeschulbaren“, aufgrund vorrangiger Verhaltensweisen im Kontext Schule, kategorisiert werden. Diese Kategorisierung beruft sich allerdings keiner Vollständigkeit. Sie soll aufzeigen, dass ein großes Spektrum an Verhaltensweisen dazu führen kann, dass ein Schüler auch in SfE kaum mehr zu halten ist. Ich stütze mich dabei auf eigene Einschätzungen bzw. auf die von erfahrenen Pädagogen in meinem Umfeld. Sicherlich ist mir bewusst, dass eine solche Einteilung sehr schwer ist und die Überschneidungen maximal. Dennoch erachte ich diesen Schritt für die Weiterführung meiner Arbeit als notwendig.

Allen „unbeschulbaren“ Schülern ist gemein, dass sie aufgrund ihrer vorrangigen Verhaltensweisen das System sprengen. Die individuellen Temperamenteigenschaften eines Schülers, dessen Geschlecht sowie die biographische Erfahrungswerte haben allerdings Auswirkungen auf die subjektive Verarbeitung von konflikthaften Situationen. Es zeigt sich aber, dass es gewisse Faktoren gibt, die in nahezu allen Fällen auftreten.

Diese sind:

- Hochgradige Belastungen im psychisch, emotional und sozialen Bereich
- Versagensängste
- Probleme, die gängigen Werte und Normen zu erfüllen
- Selbstwertproblematiken
- unzureichende/nicht angemessene Emotionsverarbeitungsstrategien
- starre Verhaltensmuster
- Verschlussenheit gegenüber den Professionellen

Vor diesem Hintergrund zeigen Schüler in schulischen Konfliktsituationen verschiedene, vorherrschende Verhaltensweisen. Ich unterscheide aufgrund dessen:

Schüler/innen mit eskalierend- aggressiven Verhaltensweisen	Schüler/innen mit einer klinisch definierten Störung	Schüler/innen, die in einem Angstfaktor gefangen sind	Schüler/innen, mit Vermeidungs- verhalten
--	---	--	--

(1): Schüler/innen mit aggressiv-eskalierenden Verhaltensweisen:

Kinder und Jugendliche mit vorrangigen externalisierenden-eskalierenden Verhaltensweisen zeigen sich häufig sehr aufbrausend und impulsiv. In Konfliktsituationen werden sie schnell aggressiv und stellen somit eine Bedrohung für Mitschüler und Lehrer dar. Sie scheuen sich nicht vor körperlicher Auseinandersetzung vielfältigster Natur. Gegenüber den Lehrern verhalten sie sich in Unterrichtssituationen respektlos, verweigernd und provokant. Regeln und Normen scheinen für sie nicht zu gelten, sie werden von ihnen immer wieder (wohl wissend) ad absurdum geführt.

In derartige Konflikte kommt es zu „*Macht-Ohnmacht-Spiralen*“ (Freyberg/Wolff 2006, 18), in denen der Kampf um Kontrolle und Autonomie konfliktbestimmend ist (vgl. ebd.). Während der Lehrer um seine professionelle Autonomie kämpft, kämpft das Kind um eine Autonomie, die Abhängigkeit, Unsicherheit und Hilflosigkeit verleugnet und angebotene Hilfe abwehren muss (vgl. Freyberg/Wolff 2006). Vor diesem Hintergrund kehren diese Kinder und Jugendlichen ihre Gefühle von Angst und Unsicherheit in Destruktivität und Aggressionen um, denn Angst würde Hilflosigkeit aussenden. Destruktivität bewirkt nach außen hin genau das Gegenteil: Es lässt das Kind stark sein, unberührbar und autonom erscheinen. Statt selbst Angst zu haben, machen die Kinder und Jugendlichen Angst.

Diese Schüler scheinen sich geradezu ums Scheitern zu bemühen. Sie zeigen keinerlei Unrechtsbewusstsein und haben (scheinbar) keine Angst vor entsprechenden Konsequenzen bzw. nutzen die Konsequenzen als Imagesteigerung und Identitätsprofilierung. Sie geben sich stark, dominant und autonom. Jegliche Annäherungen blocken sie ab und machen sich damit für Professionelle unnahbar.

(2): Schüler/innen mit einer klinisch definierten Störung

Bei Kindern und Jugendlichen dieser Kategorie steht eindeutig die psychische Störung im Vordergrund. Die auftretenden Verhaltensstörungen sind lediglich als Symptom zu verstehen. Es sind Kinder und Jugendliche mit Persönlichkeitsstörungen, schwerwiegenden Belastungsreaktionen, Depressionen, neurotischen Störungen, Zwangsstörungen oder Phobien (auch Schulphobie), Bindungsstörungen, usw. Auch Kinder und Jugendliche mit Autismus und hyperkinetischen Störungen sind hier einzuordnen.

Häufig treten mehrere Diagnosen kumulativ auf. Durch die zweifache Beeinträchtigung des psychischen Gleichgewichts werden die sozialen Beziehungen, aber auch die Lern- und Entwicklungsprozesse der betroffenen Kinder und Jugendlichen erheblich erschwert (vgl. Frey/Wertgen 2012). In Phasen akuter Krankheitsschüben wird Unterricht nahezu unmöglich,

da die Krankheitssymptome den Schüler und dessen Verhalten bestimmen. Bei besonders langandauernden, chronischen Erkrankungen werden die Symptome persönlichkeitsbestimmend.

Besondere Herausforderungen stellen die unterschiedlichen Krankheitsbilder an den Professionellen. So wird der Lehrer in die Beziehungswirren eines Borderliners einbezogen, muss Ängste und Zwänge aushalten und steuern lernen, Depressive motivieren und Schüler mit wahnhaften Vorstellungen einerseits gewähren lassen und andererseits immer wieder in die reale Welt zurückholen. Autisten und Schüler mit massiven hyperkinetischen Störungen erfordern ein hochflexibles Lehrerverhalten.

(3): Schüler/innen, die in einem Angstfaktor gefangen sind

Hierbei handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die mit der Institution Schule Ängste unterschiedlicher Art verbinden - Schulangst. Diese ist zu unterscheiden von der Schulphobie, die sich im Kern nicht auf die Schule, sondern auf die Trennung von einer Bezugsperson aus dem häuslichen Umfeld richtet (ICD-10 F 93.0 „*emotionale Störung mit Trennungsangst des Kindesalters*“, vgl. ANHANG A). Die Schulangst kann sich aufgrund von angstausslösendem Lehrerverhalten, der Mitschüler (Mobbing) oder auch aufgrund von Leistungsängsten manifestieren. Nicht selten spielen Versagensängste eine Rolle.

Schulangst zeigt sich in Angst vor Klassenarbeiten, bestimmten Unterrichtssituationen oder Lehrern, dem Meiden bestimmter Situationen oder sozialer Kontakte sowie in emotional bedingten Leistungsstörungen, bzw. -hemmungen. In schlimmen Fällen hat der Schüler psychosomatische Beschwerden, die ihn aktiv am Schulbesuch hindern können. Nicht selten beginnen Schüler mit Schulangst diese früher oder später ganz zu meiden. Viele werden schulabsent.

(4): Schüler/innen, mit Vermeidungsverhalten

Kinder und Jugendliche dieser Kategorie erleben Schule als Meidungs- und Verweigerungskontext. Es sind schulverdrossene, schulmüde, schulaversive Kinder und Jugendliche, die sich von Unterricht und Schule distanziert haben und sich ihr (in unterschiedlichem Ausmaß) entziehen bzw. verweigern. Ihr schuldistanziertes Verhalten reicht dabei vom „Wegdösen“ im Unterricht über die Leistungsverweigerung, dem zeitweisen Schwänzen bis hin zum „Totalausstieg“.

Schreiber-Kittl/Schröpfer (vgl. Schreiber-Kittl/Schreiber 2002; in Schreiber 2005) differenzieren in aktive und passive Schulverweigerer. Das Differenzierungsmerkmal ist die Aktivität, bzw. die Initiative des Schülers. Aktive Schulverweigerer sind einerseits jene, die der Schule wiederholt bzw. dauerhaft und vor allem unentschuldig, fernbleiben und somit ihrer Schulpflicht nicht nachkommen. Andererseits diejenigen, die den Unterricht massiv stören. D.h. es sind jene Schüler, die zwar im Unterricht anwesend sind, diesen aber boykottieren und sich jeglicher Teilnahme verweigern. Die passiven Schulverweigerer zeigen eher internalisierende Verhaltensweisen, indem sie sich im Unterricht zurückziehen. Obwohl sie körperlich anwesend sind, verhalten sie sich äußerst passiv und sind gedanklich abwesend. Darüber hinaus fehlt diese Schülergruppe häufig entschuldig, der Grund für die Entschuldigung erscheint aber fragwürdig.

Häufig entwickelt sich Schulabsentismus als (häufiges) „*Fernbleiben von der Schule*“ (Thimm 2008, 312) schleichend über die Stadien der aktiven und passiven Verweigerungsformen im Unterricht hinweg und hat je nach Ausprägung (vorübergehendes) schulisches Scheitern zu Folge. Schuldistanzierte Kinder und Jugendliche stellen ihre Lehrer vor große Herausforderungen. Häufig erleben Lehrer, wie ihnen die Schüler immer weiter entgleiten und sie diese nicht mehr halten können. Alle Bemühungen scheinen ins Leere zu laufen. Heftige Konflikte und/oder der fortschreitende Rückzug auf Schülerseiten fordern den Lehrer. Nicht selten steht am Ende der Totalausstieg bzw. Dropout, bei dem die Schüler ihrerseits das Schulverhältnis endgültig beenden.

Die Überschneidungen zwischen den beschriebenen Bereichen sind groß. Schulabsente Jugendliche sind häufig massiv psychisch belastet, ebenso wie Schüler mit aggressiv-escalierenden Verhaltensweisen. Umgekehrt sind psychisch kranke Kinder oftmals hochgradig verhaltensauffällig. Nur die „heftigsten“ dieser Schüler gelten als „schulunfähig“ und sprengen den Rahmen der SfE mit all ihren Besonderheiten. Verhaltensweisen in dieser massiven Ausprägung sind immer das Anzeichen einer empfundenen absoluten Ausweglosigkeit. Der Schüler hat subjektiv keine anderen Möglichkeiten mehr mit der Situation, die ihn unter Druck setzt, ihn bedroht und Angst macht, zu entkommen. Unbeschulbare Schüler bringen nicht nur das System an seine Grenzen, sondern sie sind häufig an den eigenen längst angelangt.

6.3. Unbeschulbar?!?

Es scheint demnach Kinder und Jugendliche zu geben, die selbst das Regel-E-Schulsystem sprengen. Es hängt sehr stark von den betroffenen Lehrern und Schulen ab, wie lange sie solche Schüler (aus-) halten können, wie lange sie es ergebnislos versuchen, einen Zugang zu diesem Schüler zu finden, und wie lange sie hinter dem herausfordernden Verhalten die Bedürftigkeit des Schülers sehen können. Für viele dieser Problemkids ist irgendwann der Moment gekommen, an dem klar wird, dass man sie nicht mehr halten kann, da die Probleme übermächtig werden und eine positive Wende sich nicht mehr abzeichnet.

Die Regel-E-Schule⁷ scheint dann nicht mehr der geeignete pädagogische Förderort zu sein.

In einigen Fällen erteilt die Schule, gemäß §90 SchG (vgl. juris GmbH o.A.), den endgültigen Schulausschluss. Dieser Fall tritt ein, wenn bspw. die Schulpflicht und die Schulordnung in einem nicht mehr tolerierbaren Maße verletzt wurden oder wenn der Schutz der Personen und Sachen innerhalb der Schule nicht mehr gewährleistet werden kann. Andere Schüler werden aufgrund der Heftigkeit ihrer psychischen Belastungssituationen, welche dem Verhalten zu Grunde liegen, vorübergehend krankgeschrieben und/oder in die Obhut stationärer Aufenthalte gegeben. Und für eine dritte Schülergruppe wird, noch vor der institutionellen Eskalation, eine geeignetere Beschulungsform gefunden.

Allen diesen Schülern ist gemein, dass sie mehr oder weniger am Ende ihrer oftmals missratenen Schulkarriere stehen. Die Schüler werden von Seiten der Pädagogen als „schulunfähig“, „nicht beschulbar“ oder „unbeschulbar“ tituiert. Wer selbst in der E-Schule kein geeignetes Bildungsangebot erhalten kann, dessen weitere Beschulungsmöglichkeiten schrumpfen im gesamten Schulsystem auf ein Minimum.

⁷ E-Schule; andere, in der Praxis häufig verwendete Bezeichnung für die „Schule für Erziehungshilfe“

7. Was passiert mit scheinbar „unbeschulbaren“ Schülern?

Scheinbar „nicht beschulbare“ Kinder und Jugendliche sind die Verlierer eines ganzen Systems, das Ergebnis einer Aneinanderkettung struktureller Verantwortungslosigkeit und das Produkt professioneller Überforderung. „Nichtbeschulbare“ Kinder und Jugendliche fordern das System und überfordern es. Sie sind Störer, aber vor allem Gestörte (vgl. Freyberg/Wolff 2005), die wollen aber nicht können. Nichtbeschulbare Kinder und Jugendliche bringen das Schulsystem an seine Grenzen oder überschreiten sie. Aber darf ein System, dass sich den Anspruch zu Eigen macht, ein allgemeinbildendes, im Sinne einer „Bildung für alle“ zu sein, derartige Grenzen zulassen? Muss es nicht aus pädagogischer und institutioneller Sicht eine Antwort für diese Grenzgänger geben?

Schule, bzw. Jugendhilfe reagiert auf die „unbeschulbaren“ Schüler mit der Schaffung alternativer Beschulungsformen. Diese Schüler bringen das System folglich dazu, weiter zu denken und Neues zu schaffen. Sonderbeschulungsformen sind demnach nicht mehr als eine Reaktion auf eine veränderte Bedürfnislage, einer sich ständig weiterentwickelnden Generation⁸.

7.1. Gesetzliche Antwort

„Unbeschulbare“ Jugendliche haben Bedürfnisse, die im Regelschulsystem und im Sonderschulsystem nicht erfüllt werden können. Allerdings gibt es in Baden-Württemberg per se keine „unbeschulbaren“ Kinder und Jugendlichen, denn die allgemeine Schulpflicht ist gesetzlich unumstößlich. Aufgrund der unklaren Datenlage in der Literatur wandte ich mich am 17.06.2013 an einen Schulaufsichtsbeamten des Staatlichen Schulamtes⁹ in Heilbronn. Dieser beschäftigt sich tagtäglich mit den scheinbar „unbeschulbaren“ Jugendlichen und konnte mir daher eine verlässliche Auskunft geben (vgl. Gesprächsprotokoll Schulaufsichtsbeamter des SSA Heilbronn 17.06.2013; ANHANG D).

„Für Kinder und Jugendliche, die auch in einer Förderschule oder durch Sonderunterricht nicht gefördert werden können, kann die (allgemeine) Schulpflicht auf Dauer oder vorübergehend ruhen“ – so schreibt es Joachim Schroeder (Schroeder 2012, 171) und konstatiert, dass dies sinngemäß in den 16 Schulgesetzen der Bundesländer verankert ist.

⁸ vgl. Kapitel 3.1. „Veränderte Kindheit als allgemein gültiger Risikofaktor“

⁹ zur besseren Lesbarkeit soll künftig die Abkürzung SSA (Staatliches Schulamt) verwendet werden

Allerdings gibt es entsprechende Formulierungen nur in den Schulgesetzen weniger Bundesländer, u.a. in Nordrhein-Westfalen, Sachsen und im Saarland. Auch in Bezug auf das Land Baden-Württemberg hat er nur bedingt Recht. Ein Ruhen der Schulpflicht ist hier nur für Sonderschüler zu erlangen, die wegen einer medizinisch zu diagnostizierenden Besonderheit im Schulbesuch beeinträchtigt sind (vgl. §82 Abs. 3 des SchG (vgl. juris GmbH)). Vor allem wird dieser Paragraph auf Schüler mit einer schweren körperlichen Behinderung angewandt. Er könnte aber in weiter Auslegung des Gesetzestextes auch für die psychisch Erkrankten geltend gemacht werden (vgl. Gesprächsprotokoll Schulaufsichtsbeamter des SSA Heilbronn 20.06.2013; ANHANG D). Ein solches Ruhen der Sonderschulpflicht wird allerdings äußerst selten ausgesprochen und nur in besonders schweren gesundheitlichen Zwangslagen. Ein Ruhen der allgemeinen Schulpflicht ist gesetzlich nicht vorgesehen. Die berufliche Schulpflicht hingegen kann in bestimmten Fällen frühzeitig beendet werden (§81 SchG (vgl. juris GmbH)), nicht aber aus pädagogischen Gründen.

Nichtbeschulbarkeit bzw. Unbeschulbarkeit sind unbestimmte Begriffe, die in den Schulgesetzen der Länder keine direkte Anwendung finden. Es sind Begriffe, welche besonders Pädagogen in den Schulen verwenden, um eine pädagogische Schulunfähigkeit zu attestieren. Aber auch Ärzte verwenden diese Begrifflichkeit, um eine körperliche oder psychische Schulunfähigkeit im Sinne einer Krankschreibung, festzustellen. Der ärztlichen Schulunfähigkeitserklärung muss schulrechtlich aus Haftungsgründen Rechnung getragen werden. Eine pädagogische Schulunfähigkeit wird nur dann wirksam, wenn sie mit einer entsprechenden schulrechtlichen Ordnungsmaßnahme verbunden ist.

Eine derartige schulrechtliche Ordnungsmaßnahme kann gegenüber Kindern und Jugendlichen ausgesprochen werden, die den Rahmen der Schule aufgrund von Verhaltensproblemen stören, die delinquent werden, eine Bedrohung für den Schulalltag darstellen oder ihrer Schulpflicht nicht nachkommen. Solche Schüler können mittels des §90 SchG (vgl. juris GmbH) vom Schulunterricht vorrübergehend oder dauerhaft ausgeschlossen werden.

Für alle Schülergruppen, die vom Schulbesuch ausgeschlossen oder vorrübergehend krankgeschrieben sind, gilt nach wie vor die allgemeine (§ 72 SchG (vgl. ebd.)) und/oder berufliche Schulpflicht (§77 SchG (vgl. ebd.)). Weder für massive Störer, für schulabsente Jugendliche oder psychisch belastete Schüler besteht in Baden-Württemberg eine gesetzliche Möglichkeit, diese Schulpflicht in irgendeiner Form anzutasten. Die einzige Möglichkeit ist das Ruhen der Sonderschulpflicht (§82 SchG Abs. 3 (vgl. ebd.)) für Schüler mit hochgradigen psychiatrischen Erkrankungen.

Schüler, die von Seiten der Schule für „unbeschulbar“ erklärt werden und im System nicht mehr haltbar sind, sind dem zuständigen Schulamt zu melden. Dieses muss den Schülern ein adäquates Bildungsangebot unterbreiten, sei dies eine weitere SfE, Hausunterricht oder eine Sonderbeschulungsform. Pädagogisch gedacht geht es vor allem darum, die Schulpflicht der Schüler in das Recht auf Unterricht umzulenken und den betroffenen Schülern ein Angebot anzubieten, dass ihren Bedürfnissen nachkommt (vgl. Gesprächsprotokoll Schulaufsichtsbeamter des SSA Heilbronn 20.06.2013). Eine alternative Beschulungsform, die zumindest ein Minimum an „Einfluss“ (Gesprächsprotokoll Schulaufsichtsbeamter des SSA Heilbronn, 17.6.2013) ausübt, kann nahezu immer gefunden werden. In den seltensten Fällen, wenn eine weitere Beschulung keinerlei Lern- und Entwicklungsfortschritte vermuten lässt oder überhaupt nicht möglich scheint, wird von Seiten des zuständigen Schulamtes ohne gesetzliche Grundlage das Ruhen der Schulpflicht ausgesprochen (vgl. Gesprächsprotokoll Schulaufsichtsbeamter des SSA Heilbronn 20.06.2013).

Eine statistische Erhebung sogenannter „schulunfähiger Schüler“ kann es demnach nicht geben. Die Schulstatistik macht hierzu keine Angaben.

7.2. Pädagogische Antwort

Schüler, die einmal mehr weitergereicht oder aus dem System genommen wurden, werden in eine bedrohliche Situation gedrängt. Ihre maladaptiven Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster werden verfestigt und es bleiben Gefühle des „Falsch-Seins“ und eine Verfestigung des Selbstkonzepts „Unfähigkeit“ zurück (vgl. Thimm 2000).

„Jeder Abbruch reaktiviert bei den Schülerinnen und Schüler alte Szenen mit ungelebtem und unintegriertem Schmerz, bzw. mobilisiert Vermeidung und Verleugnung. Der Jugendliche fühlt sich nicht mehr zugehörig, ist ein freigesetzter Wanderer, orientierungslos.“ (ebd., 287f)

Die pädagogische Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche in diesen Krisen aufzufangen, ihnen eine Stütze zu sein und Sicherheit zu bieten, wird anhand dieses Zitates von Karlheinz Thimm offensichtlich. Kinder und Jugendliche die im Schulsystem endgültig scheitern, verlieren damit häufig ihren letzten fixen Bezugspunkt. Sie können zumeist keine Stütze in anderen Lebensbereichen finden. Die Negativspirale dreht sich unaufhörlich weiter.

Systeme sind haltgebend und richtungsweisend und für Kinder und Jugendliche in extremen Lebenssituationen daher ungemein bedeutend. Es ist deshalb wichtig, Lern- und Erfahrungsräume zu schaffen, die Jugendliche dann auffangen, wenn sie im Schulsystem

nicht mehr haltbar sind. Es ist unsere pädagogische Verantwortung zu verhindern, dass scheinbar unbeschulbare Jugendliche in eine derart katastrophale Lebenssituation gedrängt werden. Es liegt an den Pädagogen in Sonderbeschulungsformen, die Reihe struktureller Verantwortungslosigkeit¹⁰, die aus einem Schüler mit erheblichen Problemen einen „Schulversager“ gemacht hat, zu durchbrechen und sich des gescheiterten Schülers anzunehmen.

7.3. Die Antwort der Praxis

Schüler, die selbst in der SfE scheitern, gelangen an einen Punkt, an dem es für sie keine Möglichkeit für eine weitere Schullaufbahn zu geben scheint – keiner will sie und sie wollen (scheinbar) auch nicht mehr. Manche von ihnen können vielleicht tatsächlich nicht mehr. Doch auch für diese scheinbar „unbeschulbaren“ Schüler besteht nach wie vor die allgemeine Schulpflicht und so müssen Alternativen gefunden werden. Aus dieser Bedürfnislage heraus haben sich unterschiedliche Sonderbeschulungsmaßnahmen entwickelt, die dieser Pflicht Rechnung tragen. Viele der gescheiterten Kinder und Jugendliche entwickeln sich in diesen schulanalogen Einrichtungen überraschend gut und so stellt sich die Frage, was ist das Geheimnis dieser Beschulungsformen, was bieten sie und was bewirken sie? (vgl. Schroeder 2012)

Im Folgenden sollen diese Sonderbeschulungsformen erläutert werden. Ich werde dabei, angelehnt an Schroeder, auch von „*Schulen am Rande*“ sprechen. Dieser Begriff kennzeichnet die Stellung dieser Sonderbeschulungsmaßnahmen in unserem Schulsystem.

Schulrechtlich sind derartige Sonderbeschulungsmaßnahmen weder staatliche Regelschulen noch Sonderschulen. Sie haben häufig den Status von staatlich anerkannten Ersatz- oder Ergänzungsschulen und werden in freier Trägerschaft geführt oder befinden sich in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.). „Schulen am Rande“ sind nicht leicht zu finden, denn sie sind in den amtlichen Schulverzeichnissen überwiegend nicht aufgeführt und selbst in den direkt benachbarten Regel- und Sonderschulen nicht bekannt. Selbst die Suche im Internet bleibt vielfach erfolglos (vgl. ebd.).

¹⁰ „Strukturelle Verantwortungslosigkeit“ werden Prozesse genannt, bei denen die Schädigung des Anderen in Kauf genommen wird, um eigene Vorteile zu erlangen. Im Fall der scheinbar „unbeschulbaren“ Kinder und Jugendlichen versteht man darunter, das unbedarfte Weitergeben des Schülers.

Die „Schulen am Rande“ kommen ins Spiel, wenn die Möglichkeiten allgemein- und sonderpädagogischer Einrichtungen vollkommen ausgelastet sind. Die Bandbreite der angebotenen „Schulen am Rande“ ist groß und erstreckt sich von Schulen für Hochbegabte über Schulen für Kinder beruflich Reisender bis hin zum Hausunterricht (vgl. ebd.). Im Folgenden möchte ich mich allerdings nur auf jene Schulformen beziehen, die für das beschriebene E-spezifische¹¹ Klientel Bedeutung haben. Die Auflistung beruft sich dabei keiner Vollständigkeit. Die genannten Beschulungsformen sind in der Praxis in aller Regel noch weiter ausdifferenziert, verbindliche Konzepte gibt es allerdings kaum.

Fernschulen: Fernschulen sind Schulen, die das Prinzip der Schulferne nutzen, um Schülern die in einer Schule nicht lernen können, einen schulischen Neuanfang zu bieten. Sie sind ein Angebot der Jugendhilfe. Das Schulmaterial bekommt der Schüler per Post zugesendet, bearbeitet es eigenständig und schickt es dann an die Schule zurück. Aufbauend darauf wird ein neues Lernpaket versendet. Am Ende steht die Schulabschlussprüfung, die in der Regel als externe Schulfremdenprüfung abgelegt wird. Ein Beispiel ist die erste Fernschule, die „Flex-Fernschule“ in Breisach am Rhein. Hier wurden seit der Gründung 1997 ca. 1000 Schüler betreut. 900 davon schafften einen Schulabschluss (vgl. Schroeder 2012). Andere Formen der Fernbeschulung sind die Web-Schulen (auch: virtuelles Klassenzimmer), bei denen der Einsatz von Computer und Internet einen größeren Stellenwert hat und Unterricht bspw. via Skype stattfindet.

Sonderklassen: Sonderklassen an Schulen für Erziehungshilfe richten sich an ein, durch eine spezifische Problemlage definiertes Klientel. In der Regel werden Sonderklassen an der Stammschule geführt, haben aber eine pädagogische und oft auch räumliche Sonderposition. Häufig sind weitaus mehr personale und finanzielle Ressourcen gebunden als in gewöhnlichen E-Klassen. Sonderklassen werden auch als Kleinklassen oder Intensivklassen bezeichnet.

Straßeneckschulen: Straßeneckschulen richten sich häufig an Schulverweigerer und bieten diesen Schülern einen dezentralen außerschulischen Lernort, weitgehend losgelöst von der Institution Schule. In Straßeneckschulen spielt neben dem schulischen Basiswissen, vor allem auch die unmittelbaren Alltagsprobleme und deren Bewältigung eine große Rolle. Schulabschlüsse sind in der Straßeneckschule möglich. Ein Beispiel ist die Straßeneckschule in Plochingen als Außenstelle der Janusz-Korzcak-Schule in Kirchheim/Teck.

Intensivgruppen der Jugendhilfe - Schule und Wohnen an einem Ort: Die vielerorts entstehenden §35a-Gruppen, in denen unter erhöhtem Personalschlüssel „Wohnen und

¹¹ E; Abk. von „Erziehungshilfe“

Lernen“ unter einem Dach stattfindet oder Gruppen für delinquente Jugendliche, die kurz vor einem Vollzugaufenthalt stehen sind hierfür Beispiele. In einem intensivpädagogisch/therapeutischen Setting werden sämtliche Wohn- und Lebensräume (inkl. Freizeitgestaltung) gruppenintern angeboten.

Produktionsschulen, bzw. Werkstattschulen: Produktionsschulen haben einen hohen Anteil an praxisbezogenem Werkstattunterricht in den klassischen Bereichen Holz, Metall und Bau. Sie widmen sich vor allem der Berufsorientierung/ -vorbereitung und richten sich daher an 15-25-Jährige, denen der Anschluss an die Arbeitswelt aus verschiedensten Gründen erschwert ist. Sie wollen den Schülern *„Arbeitserfahrungen und ganzheitliches, lebensnahes Lernen ermöglichen und durch praktische Arbeits- und Beschäftigungsfelder, Bewährungsmöglichkeiten schaffen, welche die gesellschaftliche Teilhabe der Jugendlichen sichern“* (Schroeder 2012, 252). Die meisten Produktionsschulen werden als Jugendhilfeeinrichtung geführt (vgl. ebd.).

Lernwerkstätten: Lernwerkstätten richten sich an Jugendliche, für die ein Unterricht nach festen Schulzeiten nicht möglich ist. In Lernwerkstätten ist das pädagogische Team ganztägig in der Schule anwesend und steht für Einzel- oder Gruppenarbeit sowie Betreuungstätigkeit zur Verfügung. Für die Schüler werden auf ihre zeitlichen Bedürfnisse abgestimmte individuelle Bildungsangebote angeboten. Diese sind nicht abschlussorientiert. Neben dem allgemeinbildenden Fächerunterricht und der Ausbildung alltagsrelevanter Kompetenzen, gibt es in diesen Einrichtungen Werkstattangebote (vgl. ebd.). Die Vermittlung von Jobs oder regulären Arbeitsverhältnissen steht in Lernwerkstätten dennoch im Vordergrund.

Hausunterricht: Der Hausunterricht als eine gesetzlich geregelte Form der Sonderbeschulung darf hier nicht unberücksichtigt bleiben. Hausunterricht wird all denjenigen Schülern ermöglicht, die aufgrund von Krankheit mehr als 8 Wochen vom Schulunterricht vorübergehend befreit werden. Hausunterricht ist nach dem Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg § 21 geregelt (vgl. juris GmbH o.A.). Der Stundenumfang des wöchentlichen Unterrichts richtet sich nach dem Alter des Kindes und der Schulform, übersteigt aber niemals 12 Stunden. Der Hausunterricht wird am Aufenthaltsort des Schülers erteilt. Für die Durchführung ist die Stammschule zuständig. Hausunterricht kann auch Schülern erteilt werden, die aufgrund akuter psychischer Probleme vom Unterricht mittels Krankschreibung befreit werden (vgl. ebd.).

Diese Sonderbeschulungsformen unterscheiden sich erheblich von den Regel- und Sonderschulen. Gemein ist allen diesen Beschulungsformen die Bemühung, eine Bildungsstätte für Kinder und/oder Jugendliche zu sein, die mit den bislang vorgefundenen Bildungsangeboten an den Regel- und Sonderschulen nicht erreicht werden konnten. Ihr übergeordnetes Ziel ist es, Kinder und vor allem Jugendliche, die zum Teil über Monate und Jahre hinweg nicht mehr zur Schule gegangen sind oder mit der Schule nur Konflikte verbinden, den Wiedereinstieg in systematisches Lernen oder Arbeiten zu ermöglichen (vgl. Schreiber 2005). Die pädagogischen Ziele solcher Sonderbeschulungsformen sind (vgl. ebd.):

- Erfüllung der Schulpflicht
- Der Abbau schulischer Defizite
- Die Vorbereitung auf den Erwerb von schulischen Abschlüssen
- Reintegration in das System Schule
- Berufsorientierung
- Übergang in Arbeit

Vor diesem Hintergrund haben sich verschiedene Formen herausgebildet, die unterschiedliche Schwerpunkte setzten. In einigen dieser Einrichtungen steht die schulische Bildung im Vordergrund, in anderen die praktische Tätigkeit. In der Regel sind diese Sonderbeschulungsangebote außerschulisch, um einen räumlichen Abstand zum Ort bisherigen Versagens herzustellen. Der außerschulische Lernort wird somit oft zum „Schutzraum“ (vgl. ebd.).

Eine Zuweisung zu diesen Projekten läuft in der Regel über das jeweilig zuständige Schulamt.

In diesen lebenslagenorientierten Schulen bzw. Projekten geht man häufig viel weniger von den allgemeingültigen Erziehungs- und Bildungsstandards aus, sondern entwickelt pädagogische Konzepte, welche die individuelle, prekäre Lebenslage des Schülers in den Mittelpunkt rücken. Es müssen passgenaue pädagogische Arbeitsansätze konstruiert werden, die einerseits der aktuellen Befindlichkeit und der Lebenslage des Schülers Rechnung tragen, aber andererseits auch den traditionellen, curricularen, inhaltlichen und methodischen Beständen gerecht werden, die (normalerweise) in Schulen gelehrt werden. Für gewöhnlich erwächst daraus eine Bildung, die ihren Zweck nicht in sich selbst trägt, sondern vor allem den Betroffenen bestärkt und in seiner aktuellen Lebenssituation unterstützt.

In schulischen Projekten wird den Kernfächern aus lebenspraktischen Aspekten heraus eine besondere Bedeutung beigemessen. Der Unterricht erfolgt in Kleinklassen, manchmal auch im Einzelunterricht.

Die „Schulen am Rande“ haben sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen zu einem vielgestaltigen schulischen Feld herausgebildet (vgl. Schroeder 2012), das bisher aus allgemeinpädagogischer und schulpolitischer Perspektive noch ein Schattendasein führt. Ein bedeutender Aspekt für das Gelingen dieser Sonderbeschulungsformen sei bereits hier erwähnt. Mit dem Abbruch der Schule haben die Schüler einen wichtigen sozialen Ort eingebüßt. Dies wird von fast allen im Nachhinein als Verlust erlebt. Oftmals sind sie daher froh, wieder im System „Schule“ angekommen zu sein.

8. Sonderklassen

In Schulen für Erziehungshilfe können Schülerinnen und Schülern mit umfangreichem sonderpädagogischen Förderbedarf besondere, über das Regel-E-System hinausreichende, Förderangebote erhalten. In den vergangenen Jahren wurden zunehmend mehr Sonderklassen gegründet. Sie entstehen immer aufgrund eines spezifischen Bedarfs und richten sich an eine Schülerschaft mit speziellen Bedürfnissen. Sie sind gewissermaßen „Konstrukte der Not“, weil ein bestimmtes Klientel in der SfE nicht zufriedenstellend bedient werden konnte. Indem an SfE Sonderklassen entstehen, gehen wir historisch gesehen zurück in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Auch damals wurden Kleinklassen, bzw. Sonderklasse für die Förderung auffälliger und/oder kriegsgeschädigter Kinder und Jugendlicher eingerichtet. Sonderklassen und Kleinklassen sind demnach kein neues Konzept, wenn auch sich die Zielsetzung etwas verändert hat. Dienten die Sonder- und Kleinklassen damals der Entlastung des Regelsystems, sind es heute Klassen, die das System der SfE entlasten, ausbauen und damit eine weitere Nische im Sonderschulsystem schaffen. Nicht zuletzt aufgrund dessen werden Sonderklassen vor allem auf administrativer Ebene kritisch betrachtet. Thomas Stöppler und Wolfgang Gebhard unternahmen 2006 einen ersten Versuch, die Arbeit in Sonderklassen qualitativ zu erfassen (vgl. Gebhard/Stöppler 2010).

Sonderklassen werden in der Fachwelt auch als Inselklassen oder Intensivklassen bezeichnet. Es sind Klassen, die sich an ein bestimmtes Klientel wenden, d.h. die Aufnahme in einer solchen Klasse legitimiert sich über eine spezifische Problemlage.

Sonderklassen können im Ermessen der jeweiligen SfE ohne aufwändige amtliche Genehmigungsverfahren gegründet werden (vgl. Gesprächsprotokoll Gebhard 18.06.2013; ANHANG D). Dies bedeutet aber, dass keine zusätzlichen Gelder für diese sehr personalintensiven Konzepte zur Verfügung stehen. Eine Sonderklasse wird demnach nur dann möglich, wenn schulintern eine Umverteilung von personalen und finanziellen Ressourcen erfolgt und möglich ist. Sonderklassen arbeiten in aller Regel nur mit sehr kleinen Lerngruppen. Wird für eine Sonderklasse der Klassenteiler herabgesetzt, muss er statistisch in anderen Klassen angehoben werden. Des Weiteren bedeutet dies, dass sich der Teiler „Lehrerstunden pro Schüler“ in den regulären Klassen negativ verändert, während er in Sonderklassen, zu Gunsten der Schüler mit einem besonderen Betreuungsbedarf, ansteigt. Die Entscheidung eine Sonderklasse einzurichten, betrifft daher in der Regel ein ganzes Kollegium. Sonderklassen können beim zuständigen Ministerium weitere Ressourcen beantragen. Derartige Genehmigungsverfahren sind sehr aufwändig und nur

selten erfolgreich (vgl. Gesprächsprotokoll Gebhard 18.06.2013). Entsprechende Genehmigungen sind immer Einzelzulassungen.

Eine statistische Erfassung von Sonderklassen ist derzeit noch kaum möglich (vgl. ebd.). Die Sonderklassen werden nicht gelistet und man muss die Stammschulen direkt anfragen, ob sie eine derartige Klasse führen. Der Trend der letzten Jahre lässt aber vermuten, dass derartige Klassen sehr gefragt sind. Besonders im Bereich Autismus wurden zahlreiche Sonderklassen gegründet. In der SfE des Martinshauses Kleintobel in Ravensburg hat sich die Zahl der Sonderklassen für Schüler mit Asperger-Autismus binnen weniger Jahre verdoppelt (vgl. ebd.). Aber auch im Bereich psychisch kranker Kinder- und Jugendlicher gibt es immer mehr solcher Klassen. Auch Intensivklassen für besonders hochgradig-dissoziale und aggressive Kinder und Jugendliche wurden eingerichtet sowie zahlreiche Mädchenklassen für oftmals hochgradig belastete Mädchen. Diese Aufzählung beruft sich keiner Vollständigkeit.

Sonderklassen bedeuten „Schutz“ im zweifachen Sinne. Einerseits sollen die anderen Schüler vor der häufig eskalierenden Problemlage des betroffenen Schülers geschützt werden. Diese Schutzfunktion ist einer zweiten untergeordnet und wird weniger explizit benannt. Vorrangig bieten Sonderklassen ihrer entsprechenden Klientel einen „Schutzraum“, bzw. „Schonraum“, in dem sie sich ihren Problemlagen entsprechend, ohne weitere belastende und einschränkende Faktoren, stabilisieren und entwickeln können. Schutz bieten kann also auch bedeuten, die betroffene Personengruppe vor den anderen Mitschülern zu schützen, da diese sie aufgrund ihrer Problematik verbal und körperlich angreifen und Probleme sich damit häufig verstärken, bzw. festigen.

Sonderklassen zeigen im Vergleich zur Regel-E-Klasse häufig strukturelle Unterschiede, wie eine verringerte Klassengröße, versetzte oder verringerte Unterrichtszeiten. Des Weiteren haben Sonderklassen in Bezug auf das Schulgelände der Stammschule häufig einen ausgelagerten Platz, sodass auch räumlich ein Schonraum geschaffen werden kann.

Angesicht der zunehmenden Pluralisierung von Lebenslagen sind Schulen für Erziehungshilfe immer mehr mit einer Vielschichtigkeit von Erziehungsproblemen konfrontiert, die mit dem spezifischen Setting nicht mehr lösbar sind. Die Einrichtung von Sonderklassen zeigt, dass Schule auf diese Veränderung reagiert hat.

8.1. Stimmung gegenüber der Sonderklassen

Die pädagogische Fachwelt ist in Anbetracht der Sonderklassen geteilter Meinung. Insbesondere die Praktiker sehen in dieser Beschulungsform eine pädagogisch notwendige Erweiterung des regulären Sonderschulsystems. Auf administrativer Ebene betrachtet man diese Spezialisierungsbestrebungen allerdings kritisch, da sie den Integrationsbestrebungen der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik entgegenstehen (vgl. Gesprächsprotokoll Gebhard 18.06.2013). Im Zuge dieser Bestrebungen gehe es nun darum, sich in die Breite zu entwickeln, nicht in die Tiefe, so Herr Gebhard. Der Ausbau eines integrativen Bildungssystems mit Gesamtschulen etc. sei gefragt und nicht eine weitere Spezialisierung (vgl. ebd.).

8.2. Arbeit in Sonderklassen

Vor diesem Hintergrund erhielten Thomas Stöppler, Leiter des staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerabteilung - Bereich Sonderpädagogik, und Wolfgang Gebhard, Bereichsleiter des Fachbereichs Erziehungshilfe und Lernförderung am entsprechenden Seminar, 2006 vom Kultusministerium die Aufgabe, Sonderklassen zu evaluieren (vgl. Gesprächsprotokoll Gebhard 18.06.2013). Grund dafür war, dass die Anträge auf Einzelzulassungen¹² stark zugenommen hatten. Die Evaluation sollte zeigen, ob Sonderklassen mit zusätzlichen Ressourcen zielführend arbeiten und die Investitionen gerechtfertigt sind. Außerdem sollte erarbeitet werden, ob besondere Konzeptionen und Ausstattungen für bestimmte Schülergruppen notwendig und zielführend sind.

Zu diesem Zweck wurden „*Schulprojekte der Schule für Erziehungshilfe*“¹³ im Zeitraum von 2007 bis 2009 begleitet. Teilnehmende Schulen bzw. deren Sonderklassen waren die folgenden (vgl. Gebhard/Stöppler o.A.):

- **Christian-Heinrich-Zeller-Schule**, Kleingartach: Klassen für Schüler/innen mit psychiatrischer Diagnose
- **Ludwig-Haap-Schule** Loßburg: ProSa-Klassen für besonders auffällige Jugendliche
- **Marienpflege** Ellwangen: Klassen für besonders auffällige Jugendliche

¹² Zur Erinnerung: Sonderklassen können über Einzelzulassungen eine bessere Ressourcenversorgung erlangen.

¹³ „Schulprojekte der Schule für Erziehungshilfe“ war auch die gleichnamige Bezeichnung der Studie von Gebhard und Stöppler

- **Hans-Zulliger-Schule** Ulm: Klassen für besonders auffällige Kinder im GS-Alter
- **Dietrich Bonhoeffer-Schule** Stuttgart: Autistenklassen
- **Martinshaus Kleintobel**: Autistenklassen

Im Rahmen der Untersuchungen wurden Dokumente bzgl. der Schulkonzepte analysiert, Hospitationen, Unterrichtsbeobachtungen und Fragebogenerhebungen durchgeführt. Außerdem wurden leitfadengestützte Interviews mit allen Beteiligten gemacht, d.h. mit den Lehrkräften, den Schulleitungen, anderen Mitarbeitern und ab Klasse 5 auch mit den Schülern. Halbjährlich gab es eine Fachkonferenz, in der die bisherigen Ergebnisse zusammengetragen wurden (vgl. Gebhard/Stöppler o.A.).

Das Ergebnis dieser Untersuchung sind acht Thesen, welche die zentralen Qualitätsmerkmale der Arbeit in Sonderklassen beschreiben. Diese sind folgend unverändert aufgeführt (ebd.). Die daraus abgeleiteten Bedeutungen, welche Gebhard/Stöppler formulieren, sind zur Gewährleistung des Leseflusses allerdings dem Anhang zu entnehmen (vgl. ANHANG B). Sie können ergänzend hinzugezogen werden.

1. Personale und soziale Kompetenzen, vielfältige Berufs- und Lebenserfahrungen und ein von gegenseitiger Achtung und Respekt gekennzeichnetes Menschenbild sind zentrale qualitative Merkmale
2. Ein von gegenseitigem Verständnis und Respekt gekennzeichnetes Zusammenwirken der verschiedenen Netzwerkpartner ist Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung individueller Bildungsangebote und Förderschwerpunkte
3. Bei der Umsetzung der individuellen Bildungsangebote und Förderziele sind neben Sonderschullehrkräften auch Mitarbeiter/innen anderer Berufsgruppen gleichberechtigt beteiligt.
4. Berufsbegleitende Qualifizierung ist notwendig auf hohem fachlichen Niveau mit beständiger Rückkoppelung auf die eigenen Praxiserfahrungen
5. Die partnerschaftliche Einbeziehung der Eltern als wesentliche Partner bei der Umsetzung der individuellen Förder- und Hilfeplanung ist in allen Phasen des Prozesses notwendig.
6. Die Bildung von Schülergruppen aufgrund ähnlicher Symptomatik oder des Ausprägungsgrades einer Symptomatik hat Vor-, aber auch Nachteile.

7. Die Umsetzung individueller Bildungsziele und Förderschwerpunkte ist nur dann für alle Schüler/innen durchführbar, wenn die Bedingungen und Ressourcen entsprechend gestaltet sind.

8. Die Qualitätsmerkmale für erfolgreiche Arbeit, insbesondere bezogen auf die Beziehungsgestaltung, die Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit schulischem Wissen und der Schaffung einer bedürfnisorientierten Lernumgebung unterscheiden sich nicht grundsätzlich, sondern quantitativ von der sonstigen Arbeit an E-Schulen.

Eine hohe Individualisierung des Bildungsangebots, die Schaffung einer tragfähigen, individuellen Beziehungsebene, ein pädagogisch-therapeutisches und kooperatives Arbeitsverständnis aller im Kontext dieser Sonderklasse tätigen sowie flexible Rahmenbedingungen sind wesentlich für das Gelingen dieser Sonderklassen, unabhängig vom jeweiligen Klientel. Die Arbeit in Sonderklassen erfordert von den Lehrkräften Berufserfahrung, eine hohe Bereitschaft zu Flexibilität, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, die Bereitschaft zu permanenter Qualifizierung und ein Mehr an Beziehungsgestaltung, an verknüpftem Denken sowie bedürfnisorientiertem Handeln (vgl. 8. Hypothese). Die Umsetzung individueller Bildungsziele, so Stöppler und Gebhard, ist nur dann für alle Schüler durchführbar, wenn die Bedingungen und Ressourcen entsprechend gestaltet sind (vgl. 7. Hypothese). Damit wird einmal mehr die strukturelle Verantwortung betont, die mit der Schaffung grundlegender Strukturen die erfolgreiche Arbeit mit schwierigen Schülern überhaupt erst möglich macht. Nur wenn die strukturellen Gegebenheiten flexibel gestaltbar sind, sodass sie an die besonderen Bedürfnisse der „schwer beschulbaren“ Schüler angepasst werden können, wird erfolgreicher Unterricht möglich. Hierin besteht im Vergleich zu den starren Strukturen der Regelschule der Vorteil der Schulen für Erziehungshilfe, die einen größeren Freiraum haben, entsprechende Strukturen zu schaffen.

In Hypothese 8 betonen Gebhard und Stöppler den quantitativen Unterschied des Unterrichts in Sonderklassen und dem regulären Unterricht der SfE. Sonderklassen haben die Möglichkeit eine Passung zwischen den Fördermöglichkeiten, der individuellen Bedürfnislage der Schüler und den gesellschaftlichen Ansprüchen herzustellen.

9. Sonderklassen für psychisch kranke Kinder und Jugendliche

Psychisch kranke Kinder und Jugendliche gibt es viele und besonders Schulen für Erziehungshilfe scheinen nach der Studie von Schmid, Fegert, Schmeck und Kölch (vgl. Schmid/Fegert/Schmeck u.a. 2007) ein regelrechtes Auffangbecken für diese Schülergruppe zu sein. Viele dieser Kinder und Jugendlichen haben bereits eine beachtliche Anzahl an Schulwechseln hinter sich. Ihre Krankheit und die daraus hervorgehenden Verhaltensauffälligkeiten machen es ihnen schwer, im System Schule einen Platz zu finden. Sie wurde vielfach weitergereicht, weil die Schule bzw. der Lehrer den Umgang mit diesem Schüler nicht mehr leisten kann. Sie sind oftmals Teil der Schülergruppe, die für „schulunfähig“ gehalten wird. Tatsächlich „unbeschulbar“ sind diese Kinder und Jugendlichen jedoch nicht, sie erfordern allerdings ein Umdenken. Um Unterricht möglich zu machen, ist es erforderlich, dass sich Schule den Bedürfnissen der Schülerschaft anpasst und nicht, wie das im Regelschulsystem der Fall ist, erwartet, dass sich der Schüler der Schule anpasst. Schulen für Erziehungshilfe haben das erkannt und vor dem Hintergrund des immensen Bedarfs sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Sonderklassen für Schüler mit einer psychiatrischen Erkrankung entstanden.

9.1. Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen an Schulen für Erziehungshilfe

In Schulen für Erziehungshilfe werden Kinder und Jugendliche gefördert und unterrichtet, die aufgrund einer nicht altersgemäßen sozialen und emotionalen Entwicklung einer besonderen pädagogischen Unterstützung bedürfen. Es handelt sich per Definition bei dieser Schülergruppe daher um eine Hochrisikogruppe für die Entwicklung von kinder- und jugendpsychiatrischen Störungen. Es erscheint daher wichtig, Aussagen darüber treffen zu können, wie viele der Schüler tatsächlich kinder- und jugendpsychiatrische Symptome zeigen und aufgrund dessen in ihrer Teilhabe beeinträchtigt sind (vgl. Schmid/Fegert/Schmeck u.a. 2007).

9.1.1. Schulstudie

Marc Schmid, Jörg M. Fegert, Klaus Schmeck und Michael Kölch widmeten sich von Juni bis August 2006 dieser Fragestellung. Sie initiierten eine Fragebogenerhebung an acht SfE in Baden-Württemberg. Darunter befand sich eine öffentliche SfE. Von den 573 teilnehmenden Kinder und Jugendliche waren 490 Jungen und 83 Mädchen, die im Durchschnitt 13,3 Jahre alt waren.

Die Fragebogenerhebung erfolgte in völlig anonymisierter Form durch Pädagogen. Die psychische Belastung der Schüler wurde mit den klinischen Testverfahren für die Einschätzung durch Lehrer, die Teacher's Report Form (TRF) und dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) erfasst. Die Lehrer füllten die Fragebögen für alle Kinder ihrer Lerngruppe aus. Außerdem wurden mit einem selbst konstruierten Fragebogen die wichtigsten biographischen, soziodemographischen und anamnestischen Daten erhoben (vgl. Schmid/Fegert/Schmeck u.a. 2007).

Ergebnisse der Schulstudie

86% der an der Studie beteiligten Kinder- und Jugendlichen erhielten parallel zum Schulbesuch eine begleitende Jugendhilfemaßnahme. In 11% der Fälle erfolgte eine Jugendhilfemaßnahme auf Rechtsgrundlage des §35a SGB-VIII (Hilfen für seelisch Behinderte oder von einer seelischen Behinderung bedrohten Kindern)¹⁴.

Bei 41% der Kinder und Jugendlichen ist den Lehrkräften eine kinder- und jugendpsychiatrische Diagnose bekannt. Diese umfassen das ganze Diagnosespektrum mit Schwerpunkt im Bereich der externalisierenden Störungen.

¹⁴ Der §35a SGB VIII regelt die Zuschreibung von besonders komplexen Maßnahmen der Jugendhilfe an „seelisch Behinderte“ oder „von Behinderung bedrohter“ Kinder und Jugendlicher. Demnach haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf Eingliederungshilfe, „wenn 1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und 2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.“ (juris GmbH, o.A.). Um besondere Maßnahmen nach §35a (bspw. ambulante Hilfen (EZB, SPFH, ISE, ...), Tageseinrichtungen, Stationäre Wohnformen, Pflegepersonen) zugeschrieben zu bekommen, muss eine medizinische Diagnose einer psychiatrischen Erkrankung vorliegen. Die Jugendhilfe ist Entscheidungs- und Kostenträger.

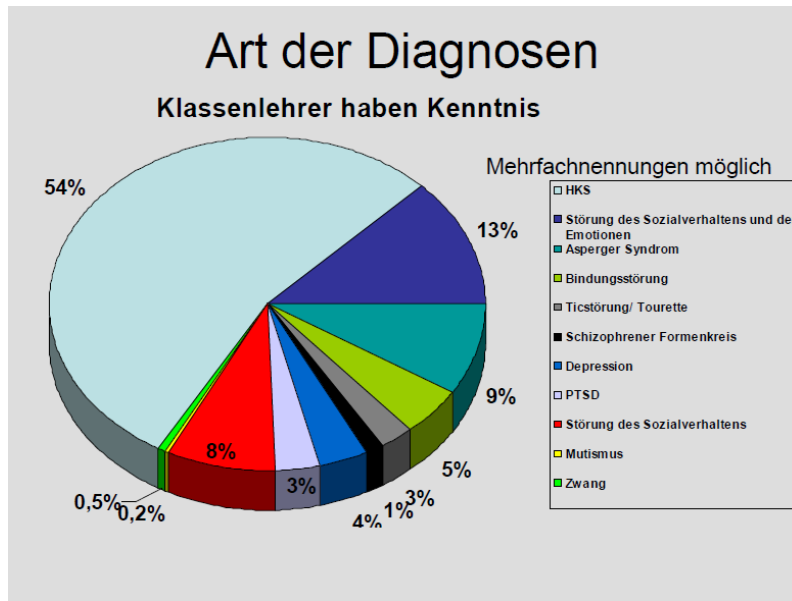


Abbildung 3: Art der Diagnosen. Quelle: Schmid 2007, o.A

In den letzten 12 Monaten vor Erhebungsbeginn waren 12% der Untersuchungsgruppe in stationärer kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlung und 41% der Schüler in ambulanter kinder- und jugendpsychiatrischer/- psychotherapeutischer Behandlung. 2% waren darüber hinaus in einer teilstationären Unterbringung. Damit waren insgesamt 56% der Kinder und Jugendlichen – knapp mehr als die Hälfte der Schülergruppe – in psychotherapeutischer und psychiatrischer Behandlung. 192 (34%) der Kinder und Jugendlichen wurden mit Psychopharmaka behandelt.

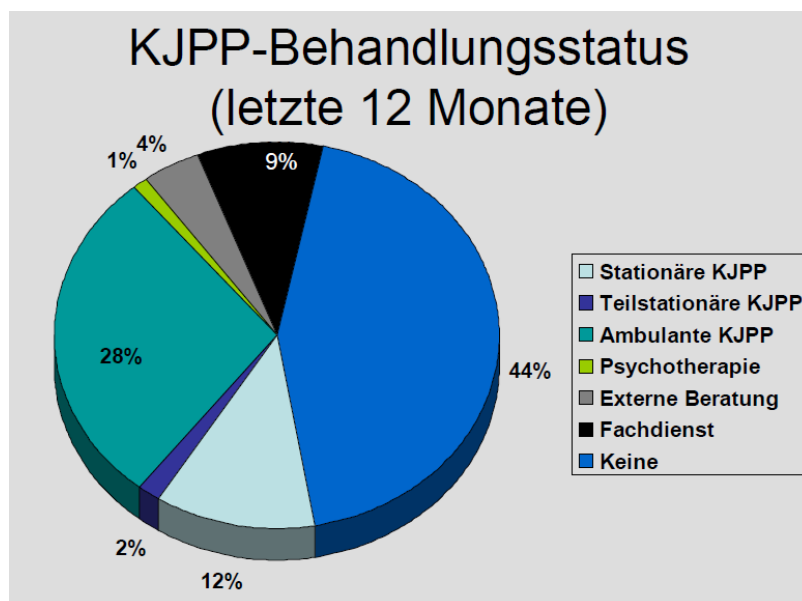


Abbildung 4: KJPP¹⁵-Behandlungsstatus in den letzten 12 Monaten. Quelle: Schmid 2007, o.A.

¹⁵ KJPP; Abkürzung von „Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie“

In den beiden standardisierten Fragebögen zeigte sich eine extrem hohe Symptombelastung. Fast 30% der Schüler erreichten im TRF Werte, die ansonsten nur 1-2% der Allgemeinbevölkerung erreichen und daher als klinisch hochauffällig gelten. Im SDQ lagen über 84% der Schüler im grenzwertigen Bereich und 56% davon im klinisch auffälligen Bereich. Insgesamt zeigte sich eine sehr breite Symptombelastung mit auffälligen Ergebnissen in mehreren Symptombereichen.

9.1.2. Fazit zur Schulstudie

Diese Ergebnisse zeigen, dass es sich bei den Schülern der Erziehungshilfe um eine psychopathologisch sehr belastete Personengruppe handelt. Die große Anzahl der Kinder und Jugendlichen die in den letzten zwölf Monaten in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie stationär behandelt wurden, zeigt, dass *„Schulen für Erziehungshilfe häufig als Auffangbecken für psychisch sehr belastete Kinder und Jugendliche mit schweren kinder- und jugendpsychiatrischen Erkrankungen fungieren.“* (Schmid/Fegert/Schmeck u.a. 2007, 287). In Anbetracht der hohen Symptombelastung und der häufigen klinischen Unterbringungen erstaunt es allerdings, dass nur ein sehr geringer Anteil der Betroffenen Jugendhilfemaßnahmen auf der Grundlage §35a SGB-VIII erhielten.

Diese Studie zeigt auf, dass es sich bei Schülern der Erziehungshilfe um eine Schülergruppe handelt, die aufgrund ihrer psychischen Belastungen einen erheblichen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist und eine enge Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfeträger und der KJP unerlässlich macht (vgl. ebd.).

9.1.3. Aussagen zu Schulbiographien

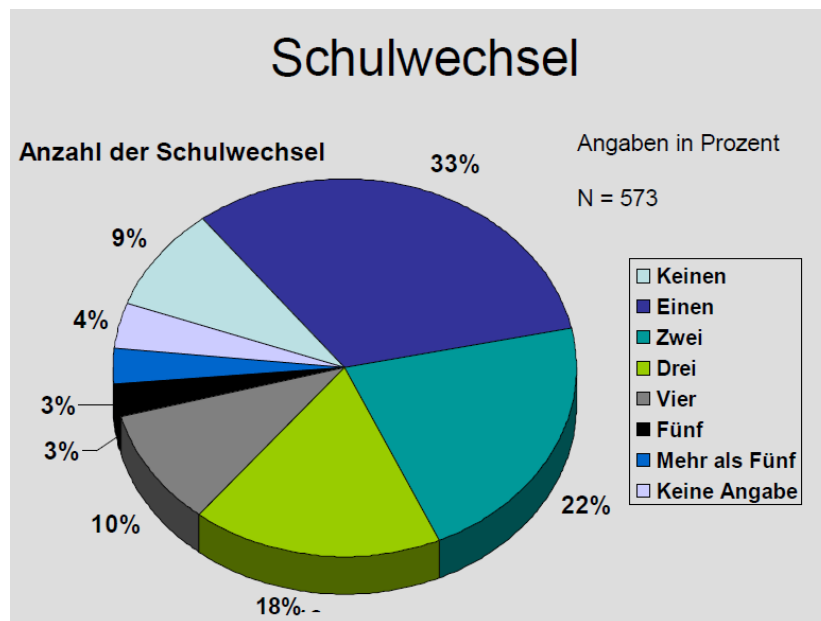


Abbildung 5: Häufigkeit der Schulwechsel. Quelle: Schmid 2007. o.A.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Arbeit zeigt diese Abbildung, dass diese hochgradig belastenden Schüler auf der Suche nach einem geeigneten Platz im System Schule immer wieder die Erfahrung gemacht haben, nicht erwünscht zu sein und weitergereicht zu werden. 34% aller E-Schüler dieser Studie haben bereits drei oder mehr Schulen durchlaufen müssen. Die Auswirkungen auf ihre psychische Befindlichkeit brauchen in Anbetracht der eindrucklichen Zahlen nicht weiter ausgeführt zu werden.

Hierunter verbirgt sich ein Teil derjenigen Schüler, die von Seiten der Pädagogen als „unbeschulbar“ erklärt werden und folglich dringend eine „Halt gebende“ Struktur benötigen, um der sich immer weiter drehenden Abwärtsspirale zu entgehen.

9.2. Psychisch belastete Kinder und Jugendliche im Unterricht

Eine psychische Erkrankung ist ein einschneidendes Lebensereignis, das häufig nachhaltige Auswirkungen auf Lebens- und Lernsituationen der betroffenen Kinder und Jugendlichen hat (vgl. Wertgen 2009). Die Beziehungen zu Eltern, Freunden, Mitschülern und Lehrern werden schwierig und konfliktreich. Viele der Betroffenen beginnen sich zurückzuziehen oder werden aufgrund ihrer Verhaltensweisen ausgegrenzt. Es kommt außerdem zu krankheits- und behandlungsbedingten Einschränkungen der Konzentrationsfähigkeit, der Motivation und der

Leistungsfähigkeit (vgl. Wertgen 2009). Die Alltagsbewältigung und schulisches Lernen leiden zunehmend darunter. Dazu ist die emotionale Schwingungsfähigkeit, d.h. die adäquate Emotionsmodulation, gehemmt. Häufig sind betroffene Kinder und Jugendliche emotional leicht irritierbar. Diese Herabsetzung des allgemeinen Funktionsniveaus schränkt betroffene Kinder und Jugendliche sozial, emotional und kognitiv sehr ein, hemmt ihre Anpassungsfähigkeit und hat damit Auswirkungen auf ihre gesellschaftliche Teilhabe (vgl. ebd.).

Psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche, insbesondere jene mit einer chronischen Erkrankung, müssen sich oft in einem langwierigen, sehr schmerzvollen Prozess damit auseinandersetzen, dass ihre bisher gelebten persönlichen Wünsche nicht mehr zu realisieren sind und die haltgebende und richtungsweisende Lebensperspektive zumindest vorerst überarbeitet werden muss (vgl. ebd.). Sie stehen biographisch gedacht vor einem Scherbenhaufen ihres Selbst. Weder die Vergangenheit, noch die Zukunft kann aktuell in irgendeiner Weise gedacht werden, weil diese Gedanken immer mit Schuld, Scham und Angst verbunden sind. Aufgrund dieser massiven Kränkung sind viele der betroffenen Kinder und Jugendlichen voller Sorge um ihre Zukunft und können bei Weitem nicht so optimistisch, sorglos und naiv ihrer Lebensplanung gegenüberstehen, wie Gleichaltrige das können (vgl. ebd.). Das Gefühl versagt zu haben und die Angst vor der Zukunft kehrt sich in eine scheinbare Gleichgültigkeit („Ist doch alles egal, ich schaff‘ das ja eh nicht!“).

Schüler mit psychischen Störungen haben oftmals eine misslungene Schulbiographie hinter sich und sind schon durch (fast) alle Maschen des Schulsystems gefallen. Ihr zum Teil problematisches auffälliges Verhalten oder der nicht auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene schulische Rahmen sind häufig Gründe dafür, dass sie nirgends einen Ort zum „Andocken“ finden können. Sie sind im schulischen Setting nicht mehr beheimatet, sie sind schulisch „entwurzelt“. Die Frage nach der schulischen Perspektive des betroffenen Kindes oder Jugendlichen stellt sich im Krankheitsverlauf immer deutlicher. Es gilt, diesen Kindern und Jugendlichen einen „sicheren Ort“ zu bieten.

Schule kann in der Situation der Erkrankung einen wichtigen Beitrag zur Stabilisation, später zur Rehabilitation des Schülers leisten. Denn Schule bedeutet immer Normalisierung der Lebensverhältnisse und, bspw. nach einem Klinikaufenthalt, „Rückkehr zu bereits Bekanntem“. So kann Schule Sicherheit vermitteln, Struktur anbieten und ein Rahmen für die weitere Entwicklung sein. Allerdings nur, wenn die Schule entsprechende Strukturen bieten kann. Eine Schule, in der Leistungsdruck herrscht, psychische Erkrankungen als defizitär betrachtet werden, kein Verständnis für den betroffenen Schüler vorliegt und mit Unverständnis dessen Verhaltensweisen betrachtet werden, in der Hilfen abgelehnt oder sozial-negative Prozesse wie Stigmatisierung oder Mobbing ablaufen, macht dem

betroffenen Schüler Unterricht schwer und wirkt eventuell kontraindizierend auf die psychische Erkrankung ein.

Schule bedarf einer verstehenden, empathischen und subjektorientierten Grundhaltung gegenüber betroffenen Schüler, in der die subjektive Bedeutung und Logik der Störung einen Raum bekommt und „sein“ darf. Nur wenn ein solcher Raum existiert, kann ein Schüler seine Erkrankung in einem langen Prozess hinter sich lassen und sich auch wieder dem Lernen zuwenden. Schulen für Erziehungshilfe haben hier Möglichkeiten, diesen Schülern ein entsprechendes Setting zu bieten oder zu schaffen und sich damit ihren Bedürfnissen anzupassen. Sonderklassen sind insbesondere für die Schülergruppe mit chronischen Krankheitsverläufen, deren Symptome immer wieder virulent werden, ein geeignetes schulisches Setting. In kleinen Klassen können sie langsam, Schritt für Schritt, ihre psychische Stabilität zurückgewinnen, ihre Belastungsgrenzen ausweiten und Ängste hinter sich lassen.

Die Studie von Schmid, Fegert, Schmeck und Kölch verweisen darauf, dass 7% ihrer Untersuchungsgruppe langfristig einen Unterschlupf in einer Sonderklasse finden konnte (vgl. Schmid 2007). Schule ist in Zeiten der Erkrankung immens wichtig für die Schüler, denn sie bietet einen Bezug zur Normalität, welchen diese Kinder häufig verloren haben. In Kombination mit subjektorientierten Strukturen, wie dies im kleinen Setting der Sonderklassen der Fall ist, kann Schule einen erheblichen Beitrag zur Stabilisierung der Schüler leisten.

10. Fallvignette „Fabian“

Fabian war seit seinem 13. Lebensjahr akut psychisch krank. Nach zwei Klinikaufenthalten sah man an der Regelschule keine Chance mehr für ihn. Er bekam Hausunterricht. Aber seine Krankheit wurde erneut so präsent, dass er zum wiederholten Mal stationär behandelt werden musste. Anschließend kam er in eine Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche. Dort schaffte er nach zwei Schuljahren den Hauptschulabschluss. Die Datengrundlage dieser Fallvignette ist die Schulakte Fabians (vgl. ANHANG C).

Fabian wurde im September 1991 geboren. Bereits in seiner frühen Kindheit zeigte er ängstliches Verhalten. Er malte viel in schwarzer Farbe und Kreaturen mit riesigen Krallen. Ab dem dritten Lebensjahr begann er in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen: König der Löwen, Ritter, Dino, Schauspieler, Filme, Regisseur, etc. Er erhielt Spieltherapie und Motopädagogik.

In der Kindertagesstätte verfolgte Fabian nur die eigenen Interessen und nahm kaum Rücksicht auf andere. Schulisch zeigten sich bis zur sechsten Klassen kaum Auffälligkeiten. Ab Sommer 2003 änderte sich dies rapide. Nach einer Drohung in der Schule, alle umzubringen, wurde er dann von Mai 2004 bis August 2004 stationär in einer KJPP behandelt. Das anschließende Schuljahr 2004/05 war derart problematisch, dass eine Notengebung am Ende des Schuljahres nicht möglich war. Im Mai 2005 erfolgte daher erneut die Einweisung in eine KJPP, er war damals in der 8. Klasse der Realschule. Im Anschluss daran erhielt er Hausunterricht. Nach einer Messerattacke im Oktober 2005 kam es zum dritten KJPP-Aufenthalt. Nach diesem Aufenthalt wurde er im Januar 2006 in einer Intensiv-Wohngruppe der Jugendhilfe aufgenommen. Zu diesem Zeitpunkt war Fabian 14;3 Jahre alt. Vorerst arbeitete er ausschließlich in der einrichtungseigenen Werkstatt. Als er im April 2006 bereit für die Schule war, wurde mit der Beschulung in einer Sonderklasse begonnen.

Anfänglich konnte Fabian nur an 2 Tagen in der Woche beschult werden. Mit zunehmender Belastbarkeit wurde die Beschulung sukzessive auf die ganze Schulwoche angehoben. Aufgrund seiner Erkrankung und der Klinikaufenthalte war er monatelang nicht mehr in der Regelschule und es waren große schulische Lücken entstanden. Das 8. Schuljahr wiederholte er daher auf eigenen Wunsch. Im Schuljahr 2007/2008 absolvierte er erfolgreich die Hauptschulabschlussprüfung.

Fabians Verhalten war von einer großen Unsicherheit in Alltagsbelangen, einem stark vermindertem Selbstwertgefühl und ausgeprägten sozialen Ängsten gekennzeichnet. Dieses Gefühl von Insuffizienz kompensierte er durch Größenideen und wahnhafte Denkinhalte.

Nach wie vor nahm er unterschiedliche Rollen an (erfolgreicher Autor, Regisseur, Schauspieler, Erzieher und Boxer). Diesen wurden auch im Unterricht immer wieder virulent. Er war in diesen Situationen von den Rollen bestimmt und seine Wahrnehmung entsprechend geprägt.

„Fabian arbeitet im Unterricht eine Zeit lang nicht mehr mit, da er davon überzeugt war, als Regisseur Filme drehen zu müssen. Er habe daher auch keine Zeit mehr, in die Schule zu gehen“. (Abschrift aus der Schulakte Fabians, vgl. ANHANG C)

Im Umgang mit Gleichaltrigen zeigte Fabian kaum Strategien, ihre Lebenswelt war ihm fremd. Er begegnete ihnen meistens überheblich. Durchgängig war es für Fabian immer wieder ein Problem, sich als Schüler zu fühlen und die Position des Lehrers zu akzeptieren. Er zeigte gehäuft oppositionelle, verweigernde Verhaltensweisen. Immer wieder musste er seine abwertende Haltung gegenüber Lehrern zum Ausdruck bringen. Fabian zeigte im emotionalen Bereich depressive Erlebensweisen und wirkte häufig tieftraurig. Er fühlte sich schnell bedroht und reagierte dann mit übersteigter Angst bis hin zur Panik.

Schulisch zeigte er eine besondere Begabung für die englische Sprache. Müheless konnte er sämtliche Dialoge des Schulalltags, Arbeitsblätter u.a. ins Englische übersetzen. Auch im Deutschen war er sprachlich sehr gewandt. Er drückte sich überaus gewählt aus.

In seiner Freizeit beschäftigte sich Fabian viel mit dem Schreiben von Artikeln für Wikipedia. Außerdem entwickelte er in der Zeit in der Wohngruppe eine Vorliebe für die amerikanische Musikgeschichte. Zu diesem Thema fertigte er Listen an. Diese speicherte er photographisch ab und konnte sie problemlos rekapitulieren. Stundenlang konnte er in dieser Arbeit oder dem Wiedererinnern versinken.

Im Alltag wurde er immer wieder durch Ängste vor Geistern überflutet. Er entwickelte massive Ein- und Durchschlafstörungen, da er sich auch nachts von diesen Geistern beobachtet und verfolgt fühlte.

Besonders problematisch war aus schulischer Sicht, dass Fabian bis zuletzt keine Krankheitseinsicht zeigte. Das machte das pädagogische Arbeiten mit ihm sehr schwer. Er konnte und wollte schulische Angebote kaum annehmen. Der Lehrer der Sonderklasse erlebte Fabian als schwer zugänglich und wenig steuerbar. Häufig schien er seine Zeit mit dem Verweilen in seinen diversen Parallelwelten zu verbringen. Aus dieser Perspektive heraus war ihm die Teilnahme am laufenden Unterrichtsgeschehen kaum möglich. Vor dem Hintergrund seiner Erkrankung war sein Verhalten dennoch immer logisch und erklärbar.

Bei Fabian wurde während seines ersten Klinikaufenthaltes eine akute schizophrene psychotische Störung diagnostiziert. Er wurde medikamentös eingestellt. Später wurde seine

Diagnose auf F84.9 (nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung) erweitert, die Vermutung Asperger Autismus stand im Raum.

11. Exemplarische Betrachtung einer Sonderklasse

An einer SfE in Nordwürttemberg wurde vor mittlerweile 20 Jahren eine Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche eingerichtet. Die Arbeit zeichnet sich durch ein besonders Setting aus, das der aktuellen Bedürfnislage der Schüler in den meisten Fällen entgegenkommt. Die Klasse vermag den ehemals für „schulunfähig“ erklärten Schülern in über der Hälfte einen Schulabschluss zu vermitteln.

11.1. Die Stammschule

Die Stammschule der o.g. Sonderklasse ist eine staatlich anerkannte Schule am Heim für Erziehungshilfe in privater Trägerschaft eines großen, überregionalen Jugendhilfeverbundes. Über 230 Schüler (vgl. Schefold Feb. 2011) werden an der Schule beschult. Eine große Anzahl weiterer Kinder und Jugendlicher werden durch Kooperationen unterstützt. Außerdem gibt es einen Schulkindergarten und mehrere Sonderbeschulungsformen (vgl. ebd.):

- Ausgelagerte Klasse für delinquente Jugendliche
- 35a-Klasse mit Tagesgruppe
- Diagnose- und Eingangsklasse
- Sonderklasse für psychisch erkrankte Jugendliche, die „Inselklasse“ für Jugendliche in der Reha-Phase

Im Folgenden soll explizit die Sonderklasse für Jugendliche in der Reha-Phase erläutert werden.

11.2. Entwicklung einer Sonderklasse „aus der Not heraus“

Die Sonderklasse für psychisch erkrankte Jugendliche entwickelte sich aus einer andauernden Bedürfnislage der benachbarten KJPP heraus. Hochgradig belastete Patienten kamen zurück in ihr Lebensumfeld, das ihrer Erkrankung häufig nicht entsprechen konnte. Ständige Wiederaufnahmen waren die Folge („Drehtüreffekt“; Schefold 2009). Jeder neue Krankheitsschub verstärkte die Krankheit und verschlechterte die Prognose. Die Gefahr der Chronifizierung wurde immer größer. Eine Nachversorgung für diese Klientel konnte die KJPP nicht immer gewährleisten, da entsprechende Angebote fehlten

Der damalige Chefarzt der KJPP suchte aufgrund dessen nach alternativen Lösungen, um massiv psychisch kranke Kinder und Jugendliche für mindestens ein weiteres Jahr einen Schon- und Schutzraum zu gewähren. Gesucht wurde ein Kooperationspartner im Bereich der Jugendhilfe. Dieser ward in einem ortsansässigen Jugendhilfeverbund gefunden. Man einigte sich auf eine dezentrale, intensiv betreute Wohngruppe in ländlicher Umgebung ab 1989 (vgl. Schefold Juni 2010). Die Jugendlichen wurden an der nahe gelegenen, o.g. SfE beschult. Bald zeigte sich, dass diese Wohnform erheblich zur Stabilisierung der Betroffenen beitragen konnte, nicht aber die Beschulung. Im Gegenteil – diese hatte auf einige Jugendliche eine massiv destabilisierende Wirkung und führte vereinzelt zum Krankheitsrückfall. Alle Beteiligten sahen dieses Missverhältnis und überlegten, wie Schule in dieser Lebenslage aussehen könnte.

1992 wurde für diese betreuten Jugendlichen die Sonderklasse installiert (vgl. ebd.). Man dachte, mit zwei Stunden Beschulung pro Tag, den Belastungsmöglichkeiten der Schüler zu entsprechen. Bereits die Schüler des ersten Jahrganges konnten und wollten mehr leisten und wünschten daher Unterricht in größerem Umfang. Das zeitliche Beschulungsangebot wurde sukzessive erweitert und erreichte zum Schuljahr 1995 den Stundenumfang von bis zu 27 Unterrichtsstunden (vgl. ebd.). 2003 erfolgte der Umzug in ruhigere, exponierte Räume auf dem Gelände der Einrichtung (vgl. Schefold 2009). Seitdem wird diese Klasse auch als „Inselklasse“¹⁶ bezeichnet.

¹⁶ Diese Klasse wird an der Stammschule je nach Kontext, als „Kleinklasse“, „Inselklasse“, „Kombiklasse“ und „Sonderklasse“ geführt. Ich bezeichne diese Klasse im Folgenden als „Sonderklasse“.

11.3. Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche

Die im Jahr 1992 installierte Sonderklasse für psychisch erkrankte Jugendliche ist eine jahrgangs- und schulartenübergreifende Klasse, die nicht in Regelschulen und auch (noch) nicht an Regel-E-Klassen beschult werden können (vgl. Schefold 2006). Die meisten dieser Schüler befinden sich in der Rehabilitationsphase, die sich an einen längeren Klinikaufenthalt in einer KJPP anschließt. Sie sind bei Beginn der Beschulung zwischen 14 und 17 Jahre alt (vgl. Schefold 2013). In Abhängigkeit von der Schwere ihrer Erkrankung und der Dauer der Behandlung definiert ihr Alter allerdings nicht ihre Klassenstufe. Es können aufgrund der Krankheit ein bis zwei Jahre in ihrer Schulbiographie fehlen (vgl. Schefold 2006). Die Schüler kommen aus den unterschiedlichsten Schularten: Realschule, Förder- und Hauptschule. Sie alle bekommen in der Sonderklasse die Möglichkeit, sich auf den Haupt- oder Förderschulabschluss vorzubereiten. Auf diesen können die Schüler dann je nach Lebens- und Krankheitsverlauf aufbauen (vgl. ebd.). Selbst wenn dieser Hauptschulabschluss für die weitere Biographieplanung nicht wichtig sein sollte, stärkt das zielgerichtete Arbeiten die positiven Kräfte der Schüler (vgl. ebd.). Nicht nur der Bildungs- und Erziehungsauftrag wird in dieser Klasse erfüllt, sondern es geht längerfristig um die größtmögliche Stabilisierung der Schüler, sodass perspektivisch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben mit all seinen Facetten wieder möglich wird. Die oberste Prämisse der Arbeit in der Sonderklasse ist es daher, akute Krankheitsschübe aus der Schule heraus zu vermeiden (vgl. ebd.).

11.3.1. Zahlen, Daten, Fakten

In der Sonderklasse wurden seit ihrer Gründung 1992 insgesamt 65 Schülerinnen und Schüler mit einer akuten psychiatrischen Erkrankung beschult (vgl. Schefold 2013). Mädchen sind in der Sonderklasse, im Vergleich zur regulären E-Schule, überrepräsentativ vertreten. Ihr Anteil lag in all den Jahren bei nahezu einem Drittel (vgl. ebd.).

68% der Schüler waren vor der Beschulung in der Sonderklasse stationär in einer KJPP, vorzugsweise jener, die 1992 zur Gründung der Klasse führte. 17% der Schüler kamen aufgrund anderer schulischer, problematischer Bedürfnislagen in diese Klasse (vgl. ebd.).

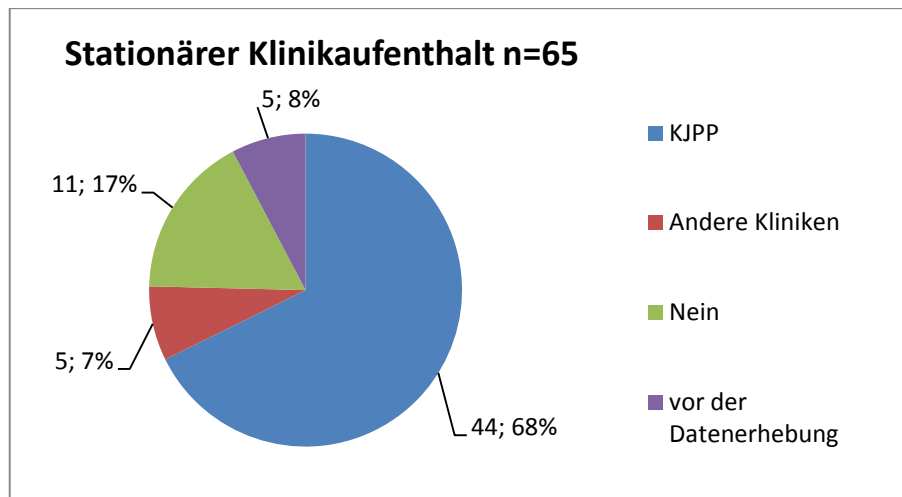


Abbildung 6: Stationäre Klinikaufenthalte¹⁷. Quelle: Schefold 2013

- Jugendliche, die eine ICD-Diagnose hatten, allerdings nie stationär behandelt wurden (bspw. aufgrund von Weigerung der Eltern) und in anderen Settings nicht mehr tragbar waren
- Hochgradig aggressive und dissoziale Schüler, die den Rahmen der Regel-E-Klassen an der Stammschule oder anderer externer Schulen sprengten
- Schüler mit einer vorrangigen körperlichen Beeinträchtigung, die vorübergehend eine besonders intensive, emotionale Unterstützung brauchte

Bei diesen Schülern bestand ein akuter Bedarf, der in der Sonderklasse vorübergehend gedeckt werden konnte. Diese Schüler erhielten aber nur dann ein Beschulungsangebot, wenn die Ressourcen der Sonderklassen dies zuließen. Vorrangig beschult werden Schüler mit psychiatrischen Erkrankungen, die gleichzeitig in der Intensivwohngruppe der Jugendhilfe untergebracht sind.

Prinzipiell ist in der Sonderklasse die gesamte Bandbreite psychischer Störungsbilder (vgl. ANHANG A) denkbar. Es findet sich allerdings eine Häufung der Störungen des schizophrenen Formenkreises (27%) und der Verhaltens- und emotionalen Störungen (33%). Bei den Diagnosen sind Mehrfachnennungen möglich (vgl. Schefold 2013).

¹⁷ „vor der Datenerhebung“: 2006 begann die Datenerhebung. Für einige Schüler könnte rückwirkend allerdings keine Daten mehr erhoben werden.

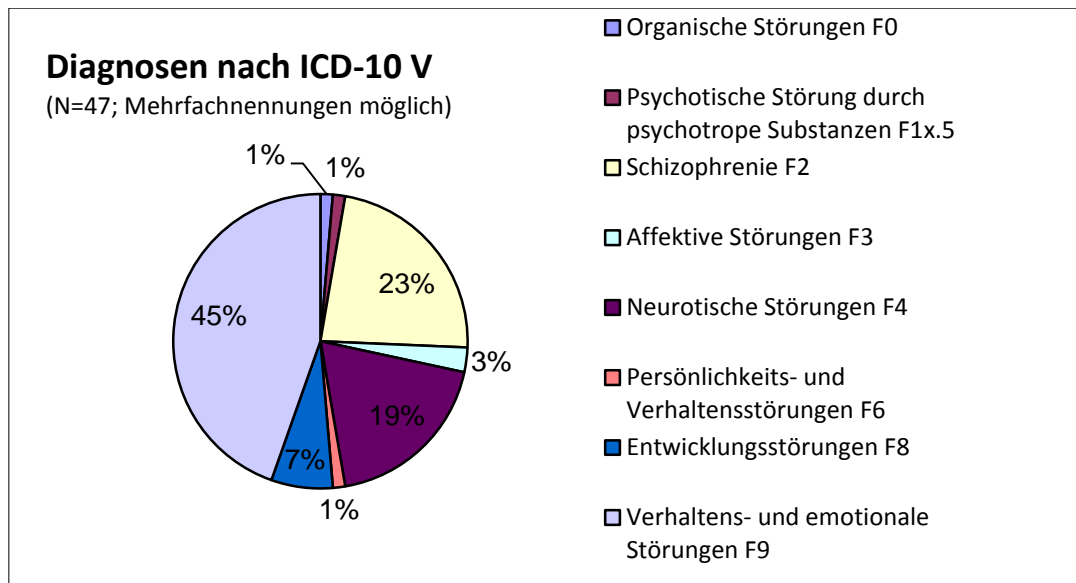


Abbildung 7: Diagnose nach ICD10-V (vgl. ANHANG A). Quelle: Schefold 2013

11.3.2. Konzeptionelle Merkmale

Die Grundlage der pädagogischen Arbeit in der Sonderklasse ist von einer umfassenden konzeptionellen Basis geprägt. Diese umfasst Merkmale des Unterrichts, der generellen Struktur und Organisation und den in der Lehrperson verankerten Werten. Die in den Schülern vorhandene intrinsische Motivation, als stützender Faktor der Arbeit, soll ebenfalls als konzeptionelles Merkmal betrachtet werden. Schließlich wird dadurch Unterricht in der Sonderklasse überhaupt erst denkbar.

Schülerrolle als sicherer Hafen

In Situationen der Krankheit bricht bei den Schülern Vieles zusammen. Gewohnte Strukturen, handlungsleitende Pläne, soziale Kontakte, persönliche Werte und Vorstellungen, Empfindungen sowie Bewältigungsstrategien, kurz alles Normale wird binnen kürzester Zeit ungültig. An Stelle dessen tritt eine neue Situation, die beängstigt und verunsichert. Häufig werden (oft monatelange) Klinikaufenthalte notwendig. Weg von allem Bekannten und von der Sicherheit gebenden Strukturen, sehnen sich viele der Schüler nach Normalität. Die Motivation der Schüler, in Schule und Unterricht zurückzukehren, ist daher oftmals sehr hoch. Schule kann, in einem aus den Fugen geratenen Leben, ein Anker sein. Sie bietet vertraute Strukturen und normalisiert. Indem Schule in inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht einen Rahmen (vgl. Schefold Juni 2010) gibt, vermittelt sie

Gleichmäßigkeit, Verlässlichkeit und damit Sicherheit. Sie kann dabei helfen Ordnung zu schaffen und verlorene Perspektiven wiederzugewinnen oder neue zu erschließen. Die Rolle des Schülers zieht sich wie ein roter Faden durch das Leben eines Heranwachsenden und wird vor diesem Hintergrund immer wieder gerne angenommen. Sie kann helfen die Thematik der Krankheit und deren Dominanz zumindest im schulischen Setting zurückzudrängen. Der Schüler kann diese Rolle immer dann als Zuflucht nutzen, wenn er droht in krankhafte Symptome abzugleiten. Diese **intrinsische Motivation**, der Wunsch ins System zurückzukehren, bietet eine gute Arbeitsgrundlage. Sie dient als Motor sich auf Schule einzulassen und sie zu bewältigen.

Von der Lehrperson ausgehende Werte

Die **Anerkennung der Individualität** (vgl. Schefold Juni 2010) einzelner Schüler ist vor dem Hintergrund der Vielfalt ihrer psychischen Erkrankungen wesentlich. Die grundlegende Wertschätzung und Achtung eines Schülers sowie die Akzeptanz seiner Erkrankung kennzeichnen die Interaktion (vgl. ebd.). Der Grad der aktuellen, individuellen Belastbarkeit (vgl. Schefold Feb. 2009) ist absoluter Maßstab der anstehenden Lern- und Entwicklungsprozesse. Eine besondere Feinfühligkeit zur Wahrnehmung der aktuellen psychischen Befindlichkeit ist daher unerlässlich. Leistungsfähigkeit, Motivation und soziale Belastbarkeit sind häufig tagesformabhängig (vgl. Schefold 2006). Individuelle Möglichkeiten müssen immer, im Fall von Überforderung im Besonderen, gefunden werden. Flexibilität und eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Unplanbarkeit von Unterricht machen die spontane Umgestaltung von Unterricht möglich.

*„Für Schüler mit einer psychischen Erkrankung ist das Gefühl der **Sicherheit und Geborgenheit** enorm wichtig“* (ebd., 19). Sie brauchen daher einen Schon- bzw. Schutzraum, in dem sie in angstfreier Atmosphäre lernen können (vgl. Schefold Juni 2010). Das bedeutet einerseits, Konflikte die von außen in die Klasse hereingetragen werden können, konsequent zu unterbinden und die Schüler davor zu schützen. Des Weiteren bedeutet das aber auch, innerhalb der Klassen Aggressionen, Beleidigungen und Provokationen nicht zu tolerieren (vgl. ebd.). Hierfür ist ein klares, Regeln vermittelndes Auftreten der Lehrerpersönlichkeit unerlässlich. Zusätzliche Sicherheit und Verlässlichkeit kann die Lehrperson durch eine authentische und beständige Persönlichkeit vermitteln.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist geprägt von einer **„Kultur der Für-Sorge“** (vgl. ebd.) im Sinne von „sich um jemanden kümmern“. Die Einschränkung der Teilhabe macht sich auch in banalen Alltagsaktivitäten bemerkbar: Bedienung eines Fahrkartenautomaten, einkaufen, Telefonate, Arbeitsmaterial strukturieren u.ä. Es sind häufig altersunübliche Probleme,

deswegen werden sie von den Jugendlichen gerne verschwiegen. Wenn dies wahrgenommen wird, kann reagiert werden durch direkte Hilfestellung, geplante Übungen, Erarbeitung von Alternativplänen und Schaffung von Kontakt- und Anlaufstellen. Bis dahin wurden die beschämenden Alltagsprobleme ignoriert, umgangen oder falsch angegangen. Statt Unzulänglichkeiten zu bestätigen, kann Selbstbestätigung und Selbstständigkeit aufgebaut werden. Schüler in dieser erschwerten Lebenssituation haben häufig einen erhöhten Beratungs- und Unterstützungsbedarf. Das Konzept der Fürsorge beinhaltet, dass der Lehrer sich der Schüler annimmt und sie unterstützt, egal worin dieser Bedarf besteht (vgl. Schefold Juni 2010).

Strukturelle und organisatorische Merkmale

Die grundsätzliche Prämisse ist, dass sich Schulorganisation und Unterricht den Schülern anzupassen hat und nicht umgekehrt. Die psychischen Erkrankungen machen dabei einige strukturelle und organisatorische Anpassungen notwendig, die kennzeichnend für die Sonderklasse sind (vgl. ebd.).

Der Klasse stehen derzeit 27 Wochenstunden, vorrangig im **Klassenlehrerprinzip** zur Verfügung. Das Klassenlehrerprinzip fördert Konstanz und Sicherheit. Jeder Schüler erhält entsprechend seiner Klassenstufe und seinen derzeitigen Möglichkeiten einen individuellen Stundenplan (vgl. Schefold 2006). Unterrichtet werden vorwiegend Schüler der Klasse 7-9 sowie der Bildungsgänge Hauptschule und Förderschule (vgl. Schefold 2013). Eine **Kombiklasse** bietet einige grundlegende Vorteile (vgl. Schefold Juni 2010). Die heterogene Schülerschaft erfordert individuelle Maßstäbe und verringert somit ein Vergleichen der schulischen Leistungen untereinander und dezimiert den Leistungsdruck. Sie fördert Toleranz und bietet damit ein erweitertes Feld für das soziale Lernen. Durch den „natürlichen“ Zuwachs und Weggang einzelner Schüler erleben die verbleibenden Schüler das Hinauswachsen aus dem „System Sonderklasse“ als weniger bedrohlich und die eigenen Ängste davor können abgebaut werden. Umgangsregeln und Wertestrukturen bleiben durch dieses roulierende System immer erhalten.

Die Sonderklasse ist als **Kleinklasse** konzipiert, eine Schülerzahl zwischen vier und sechs Schülern ist optimal (vgl. Schefold 2006). Die Schulaufnahme ist von der Klinikentlassung abhängig, es ist keine Stichtagsregelung möglich (vgl. Schefold Juni 2010). So ergeben sich im Verlauf eines Schuljahres Schwankungen in der Belegungszahl. Für gewöhnlich steigen sie gegen Ende des Schuljahres an. Die sozialrechtliche Einstufung nach §35a SGB-VIII der meisten Schüler macht immer wieder weitere Ressourcen, bspw. zeitweise Schulbegleitung möglich.

Die Sonderklasse stellt einen **Schon und Schutzraum auf räumlicher, zeitlicher und struktureller Ebene** dar (vgl. Schefold 2006). Das Klassenlehrerprinzip, sowie die geringe Schülerzahl schaffen per se einen kleinen Rahmen, in dem Sicherheitsempfinden eher möglich ist. Darüber hinaus sind von außen herein getragene Konflikte sehr selten (vgl. ebd.), da die Sonderklasse in einem separaten Gebäude auf dem Gelände der Einrichtung untergebracht ist. Die Klasse hat dort ihre „Insel“ und die Schüler können so ihre Außenkontakte nach eigener Kraft und eigenem Wunsch selbst steuern (vgl. ebd.). Es ist möglich, für einzelne Schüler die Unterrichtszeiten zu verlegen, sodass kritische Sozialkontakte kaum mehr möglich sind. Auch kann für den Schulweg vorübergehend eine separate Beförderung installiert werden. Die Schüler müssen außerdem das Klassenzimmer in den Pausen nicht verlassen, wenn dies gewünscht oder erforderlich ist. Einzelne Fächer oder Fachunterricht kann jederzeit und so lange wie notwendig, ausgesetzt werden (vgl. ebd.).

Zur Stammschule, bestehen **flexible und unverbindliche Verpflichtungen** vgl. Juni 2010). Möglichkeiten, wie das Inanspruchnehmen von Fachunterricht durch andere Lehrer, das Nutzen von Fachräumen und des gemeinsamen Pausengeländes oder von gemeinsamen Veranstaltungen (Bsp.: Montagstreff), können bedarfsorientiert genutzt werden (vgl. Schefold 2006).

Interdisziplinäre Netzwerkarbeit

Netzwerkarbeit spielt in der Sonderklasse eine große Rolle. Die individuelle und sensible Bedürfnislage der Schüler macht eine **interdisziplinäre Netzwerkarbeit** unumgänglich. Die Zusammenarbeit zwischen den historisch gewachsenen Kooperationspartnern der Jugendhilfe, der nahen KJPP, der dort angebundenen Schule für Kranke und der Stammschule verläuft seit jeher erfolgreich. Kennzeichnend für dieses Netzwerk sind die strukturierten, und allen Beteiligten bekannten organisatorischen Verfahrensabläufe, die klaren Zuständigkeiten, die Verlässlichkeit und die gegenseitige Akzeptanz, die individuellen Vereinbarungen und die passgenauen konzeptionellen Ausreifungen der Kooperationspartner. Die Kooperation zeichnet sich durch kurze, meist telefonische Wege aus (vgl. Schefold 2009). So können schnell Absprachen getroffen und aktuelle Vorkommnisse ausgetauscht werden. Ein Facharzt der KJPP steht konsiliarärztlich zur Seite. In der Jugendhilfeeinrichtung gilt das Bezugsbetreuersystem. Er bildet das Netzwerkzentrum, bei dem alle Fäden zusammen laufen. Der Lehrer der Sonderklasse ist der Ansprechpartner für das System Schule (vgl. ebd.).

Unterrichtliche Merkmale

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Sonderklasse erstreckt sich zum einen auf die gängige Form der Wissensvermittlung in den spezifischen Fächern und zum anderen auf Alltags- und Krankheitsbewältigung. Der Bildungsplan der SfE und der Nachteilsausgleich¹⁸ schaffen einen erheblichen Freiraum (vgl. Schefold Feb. 2009), der für die Arbeit in der Sonderklasse genutzt wird. **Binnendifferenzierung und Individualisierung** (vgl. ebd.) bestimmen das Unterrichtsgeschehen. Vor dem Hintergrund einer **Klassenstanddiagnose** (vgl. ebd.), in der auch der persönliche Hintergrund, die Belastbarkeit, die Motivation sowie die Schulbiographie des Einzelnen berücksichtigt wird, erhält jeder Schüler einen eigenen schulischen Förderplan.

Das Klassenziel sowie das Bildungsziel sind in der Klasse zweitrangig. An erster Stelle stehen die **Gesunderhaltung und die Stabilisierung der Jugendlichen. Soziales Lernen**, in Form von „die anderen aushalten lernen“, den eigenen, oft sehr eingeschränkten, Blickwinkel verlassen und andere Perspektiven akzeptieren lernen sowie Gruppen aushalten können, sind wichtige Ziele, die in diesem kleinen Setting erprobt werden können (vgl. ebd.). Nicht zuletzt deshalb ist der Unterricht in Sonderklassen dem Hausunterricht immer vorzuziehen.

Inhaltlich ist der Unterricht gekennzeichnet durch **perspektivische, für die Schüler relevante und bedeutsame Inhalte**. Wann immer möglich, werden die Interessen der Schüler in den Unterricht geholt und thematisiert. Fachwissenschaftlich wird besonders Wert auf die Wissensvermittlung in den **Kernfächern** gelegt. Die Nebenfächer werden häufig im **Epochenunterricht** vermittelt. Soweit möglich werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet, d.h. das Thema wird für die individuellen Ebenen aufbereitet. In der „**Erwachsenenschule**“ (vgl. Schefold 2006) werden Themen wie Ämter, Einnahmen und Ausgaben, Wohnen, Erziehung, Auto, etc. behandelt. Parallel wird ein Ablageordner, der „Lebensordner“ nach Hiller erstellt (vgl. Hiller; in Schefold 2006). Er soll den Schülern später weitgehende Autonomie bei der selbstständigen Regelung ihrer Angelegenheiten geben. Neben den schulspezifischen Inhalten werden **außerschulische Lernfelder** angeboten. Es gilt immer wieder Berührungspunkte zwischen den Schülern und der Gesellschaft herzustellen, damit

¹⁸ Der Nachteilsausgleich ist ein schulrechtliches Instrument, das es erlaubt, schulische Nachteile, die dem Schüler aufgrund von Krankheit, Teilleistungsschwächen, Behinderung oder anderen Beeinträchtigungen im Schulunterricht entstanden sind, auszugleichen. Damit soll die Chancengleichheit gewährleistet werden. Methoden des Nachteilsausgleichs sind die Reduzierung des Unterrichts auf die Kernfächer, das Gewähren einer längeren Bearbeitungszeit in Klassenarbeiten, das Verteilen von einem Schuljahr auf zwei, gewähr von Entspannungsphasen, etc. Auch Kinder mit psychischen Erkrankungen können den Nachteilsausgleich für sich in Anspruch nehmen (vgl. Landesbildungsserver o.A.). Der Nachteilsausgleich ist in der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom August 2008 definiert.

sie den Bezug zu dieser nicht verlieren. Projekte, wie z.B. eine Kooperation mit dem örtlichen NABU, werden daher immer wieder angestrebt.

Die Schüler benötigen im Unterricht **viel Raum für ihre Themen**, unabhängig davon ob sie diese selbst einbringen oder sie sich aus einer aktuellen Gegebenheit (z.B.: Konflikt) ergeben. Diesen Bedürfnissen ist Rechnung zu tragen, ansonsten kann Unterricht kaum möglich werden (vgl. Schefold 2006).

Die Schüler kommen als Jugendliche in die Klasse. Oft verbleiben lediglich ein oder zwei Jahre, um mit dem Schüler perspektivisch zu arbeiten. Es ist daher von großer Bedeutung, dass alle Beteiligten sehr rasch in die Überlegungs- und Planungsphase für die Zeit danach einsteigen (vgl. ebd.). Im Unterricht gewinnen daher **zukunftspezifische Themen** eine große Bedeutung. Zukunftswünsche werden aufgearbeitet, Arbeitsfelder erarbeitet und wenn möglich in einem der möglichst vielen Betriebspraktika erkundet. Der Rehabilitationspartner der Agentur für Arbeit steht in diesen Prozessen häufig beratend zur Seite (vgl. ebd.). Unterricht und Schule kann so wichtige **Biographiearbeit** leisten und (realistische) Perspektiven eröffnen.

Klare Anweisungen und eine genaue Gliederung von Arbeitsprozessen verhelfen den Schülern zu zielgerichtetem Arbeiten (vgl. ebd.). Die Anforderungen an die Schüler sind im Vergleich zu Regelklassen häufig reduziert und werden langsam mit der **Steigerung der Belastungsfähigkeit** angehoben. Überforderung ist immer zu vermeiden. Es gilt im Unterricht die großen Unterschiede in Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit, Kognition, realer Leistungsfähigkeit und Schwankungen in der Tagesform zu berücksichtigen.

11.3.3. Bilanz

Viele der Schüler haben durch die Erkrankung ihre schulische Perspektive verloren. Sie wissen, „*dass unter den derzeitigen Umständen ihre Ziele wie Abitur, Realschulabschluss, Ausbildung oder Studium kaum möglich sein werden*“ (Grajer/Hohenstein/Jungmann u.a. 2008, 17). Häufig war selbst an regelmäßigen und ungestörten Schulbesuch nicht zu denken. Sie wurden oft als „unbeschulbar“ erklärt, zu gravierend waren ihre psychischen Beeinträchtigungen und zu massiv die daraus hervorgehenden, einschränkenden Verhaltensweisen. Die Klasse vermag den Jugendlichen in über der Hälfte der Fälle dennoch einen Schulabschluss zu ermöglichen (vgl. ebd.). Perspektivisches Denken und Entwickeln von Zukunftsplänen wird damit für einen Großteil der Jugendlichen wieder möglich. Ungefähr ein Viertel der Schüler verlassen die Schule nach Klasse 9 mit einem Abgangszeugnis oder

wechseln in andere Beschulungsformen. Für sie kann es allerdings ein großer persönlicher Fortschritt gewesen sein, überhaupt wieder am Schulunterricht teilgenommen zu haben (vgl. Grajer/Hohenstein/Jungmann u.a. 2008).

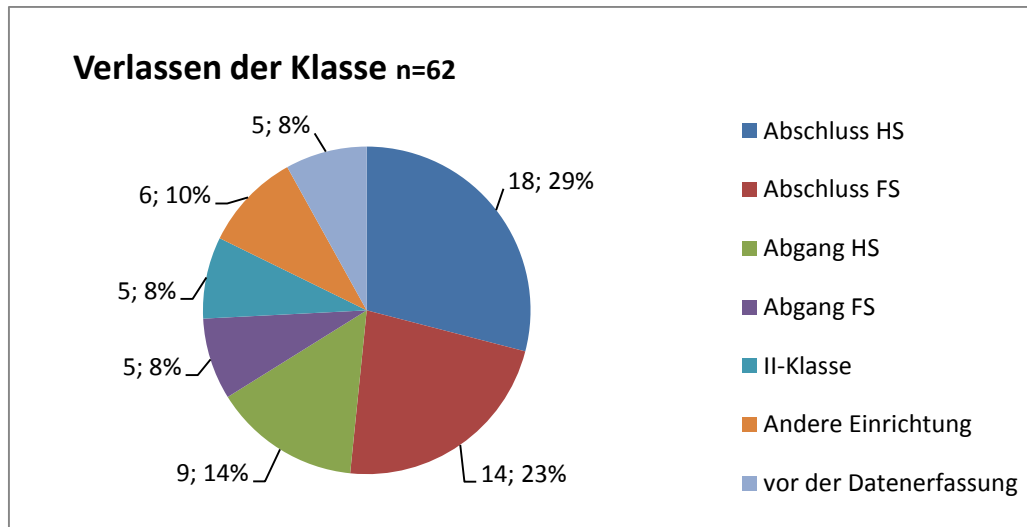


Abbildung 8: Verlassen der Klasse. Quelle: Schefold 2013

Auch chronisch psychisch kranke Jugendliche haben ein Recht auf Beschulung. Die Sonderklasse dieser SfE kommt diesem Recht auf Bildung nach und zeigt einen Ausweg aus einer scheinbaren „Unbeschulbarkeit“.

Praktische Arbeit

12. Die Untersuchung

Die vorangegangenen theoretischen Ausführungen über die Notwendigkeit der Arbeit mit psychisch kranken Jugendlichen werden nun durch eine empirische Untersuchung ergänzt. Gegenstand dieser Untersuchung ist die Herausarbeitung besonderer Kennzeichen der Arbeit in Sonderklassen. Hierfür wurde die oben beschriebene Sonderklasse für chronisch psychisch kranke Jugendliche exemplarisch betrachtet. Die dazu verwendete Methode ist die Fragebogenerhebung. Diese wird folgend, von den ersten grundsätzlichen Gedanken, über den fertigen Fragebogen bis hin zum Rücklauf und der Auswertung dargestellt.

12.1. Empirische Sozialforschung

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen. Empirisch bedeutet, dass theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden. Systematisch weist darauf hin, dass dies nach Regeln vor sich gehen muss. Theoretische Annahmen und die Beschaffenheit der zu untersuchenden sozialen Realität [...] bedingen den Forschungsablauf.“ (Atteslander 2010, 4f)

Die empirische Sozialforschung bedient sich unterschiedlicher Methoden, wie Befragung, Beobachtung oder der Inhaltsanalyse. In den Sozialwissenschaften ist insbesondere die Unterscheidung in qualitative und quantitative Methoden geläufig. Beide schließen sich nicht aus, sondern bedingen sich oftmals gegenseitig. Ihr Einsatz hängt stark von der untersuchungsleitenden Fragestellung, der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes und den verfügbaren Ressourcen ab (vgl. ebd.).

12.2. Forschungsdesign

Vor diesem Hintergrund wurde die Primäranalyse einer Querschnittsstudie gewählt. Die grundlegende Forschungsmethode ist die schriftliche Befragung. Die dabei gewonnenen Ergebnisse sollen abschließend in einen allgemeingültigeren Zusammenhang gesetzt werden. In einer vergleichenden Analyse nach Glaser und Strauss werden die Gemeinsamkeiten zwischen der beschriebenen Sonderklasse und den von Stöppler und Gebhard untersuchten Klasse aufgedeckt. Ich bediene mich daher gleichsam der Elemente der quantitativen Sozialforschung, wie der qualitativen.

12.3. Die schriftliche Befragung

Um die positiv wirksamen Kennzeichen der Arbeit in Sonderklassen herauszuarbeiten, war es erforderlich, die ehemaligen Schüler dieser Klasse zu befragen. Nur sie können primär beurteilen, ob ihnen die Zeit in der Klasse hilfreich erschien. Mittels eines quantitativen Verfahrens sollte eine Vergleichbarkeit und Verallgemeinerung der Antworten möglich werden. Eine schriftliche Befragung schien daher sinnvoll.

Als Instrument wurde der Fragebogen verwendet. Dieser ist nach Porst eine

„[...] mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar.“ (Porst 1996; zit. nach Porst 2009, 14)

Fragebogenerhebungen bieten sich insbesondere dann an, wenn subjektive Einstellungen und Merkmale einer homogenen Gruppe erfasst werden sollen (vgl. Konrad 2007). Atteslander formuliert folgende Vor- und Nachteile der Fragebogenerhebung.

Vorteile	Nachteile
Kostengünstig, da in kürzerer Zeit mit geringem Personalaufwand eine größere Zahl von Befragten erreicht werden kann	Befragungssituation ist nicht kontrollierbar, andere Personen können die Befragung beeinflussen
Interviewer als Fehlerquelle fällt weg	Fragen müssen zweifelsfrei verständlich sein, da es keine Möglichkeit zur Nachfrage gibt. Das schließt komplizierte Fragestellungen per se aus.
ehrlicheres und überlegteres Antwortverhalten	Risiko, dass einige Fragen unsorgfältig, unvollständig oder überhaupt nicht ausgefüllt werden, ist groß.
	Eignet sich nicht für schreib- und denkungswandte Personen
	Da der Befragte Zeit zur reflexiven Beantwortung, können keine spontanen Antworten erfasst werden.
	Geringe Rücklaufquote (Mayer 2007 geht von 15-30% aus)

Abbildung 9: Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung. Basierend auf: Atteslander 2010, 159

Da die ehemaligen Schüler heute nicht mehr im unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule wohnen, Fahrwege und Zeitaufwand für eine persönliche Befragung unverhältnismäßig angestiegen wäre, wurde trotz vieler Nachteile die Befragung durch postalisch versandte Fragebögen bevorzugt. So konnte in kürzester Zeit eine noch größere Zahl von Befragten erreicht werden.

Auch vermutete ich, dass es schwer werden würde, Schüler zu finden, die für ein entsprechendes Interview bereit wären. Schließlich ist das Sprechen über diese explizite Phase der Schulzeit oftmals mit heftigen Erinnerungen an eine sehr belastende Zeit verbunden, an die einige Schüler nicht zurückdenken wollen. Vor dem Hintergrund meines persönlichen Bezuges zur Klasse konnte ich außerdem nicht abschätzen, inwiefern die ehemaligen Schüler offen und ohne Einschränkungen mit mir sprechen würden. Zu groß erschien mir die Gefahr der sozialen Erwünschtheit. Durch die postalische Fragebogenerhebung war es möglich eine Distanz zu schaffen, die es den Schülern überlies, ob und wie sehr sie sich mit ihrer Vergangenheit beschäftigen möchten. So entschied ich mich trotz eines möglicherweise sehr geringen Rücklaufs für die postalische Befragung. Aufgrund der oft sehr unsteten Lebensführung beim entsprechenden Personenkreis, musste mit sehr vielen Ausfällen durch „nicht zustellbare“ Briefe gerechnet werden. Von einer Rücklaufquote von 1/3 der Fragebögen sollte aus Gründen der Repräsentativität dennoch ausgegangen werden.

12.3.1. Aufbau des Fragebogens

Bei der Erstellung des Fragebogens (vgl. ANHANG E) wurde deduktiv vorgegangen, d.h. die Inhaltsbereiche und Fragestellungen wurden an den zuvor dargestellten theoretischen Grundlagen angelehnt¹⁹. Nach einem anfänglichen themenbezogenen Brainstorming wurden die Fragen in mehrere Inhaltsbereiche untergliedert.

- Persönliche Angaben
- Allgemeines
- Rahmenbedingungen
- Klasse
- Unterricht

¹⁹ vgl. Kapitel 8.2 „Arbeit in Sonderklassen“, Kapitel 11.3.2 „Konzeptionelle Merkmale“

- Lehrperson
- Sonstiges

Diese Frageblöcke waren durch Überschriften voneinander getrennt. Das sollte den Befragungsperson eine Struktur geben und das Ausfüllen somit erleichtern (vgl. Porst 2009). Allzu starkes Hin- und Herspringen zwischen Fragen unterschiedlicher Kategorien strengt den Befragten kognitiv an, da er sich immer wieder auf neue Inhalte einlassen muss. Eine klare inhaltliche Strukturierung kann die kognitiven Prozesse unterstützen.

Entgegen des derzeit gängigen Usus entschied ich mich dafür, die Fragen nach dem soziodemographischen Hintergrund zuerst zu stellen (vgl. Mayer 2008; Porst 2009). Diese technisch einfachen Fragen sind sehr schnell zu beantworten und suggerieren dem Beantworter, dass der Fragebogen keine allzu großen Anforderungen an sie stellen wird. Anschließend stellte ich themenbezogene Eingangsfragen, die einen persönlichen Bezug zum Untersuchungsgegenstand herstellten. Dadurch sollte die Befragungsperson für die weitere Beantwortung gewonnen werden (vgl. Porst 2009). Heikle Fragen, bspw. zur Lehrerpersönlichkeit stellte ich gegen Ende des Fragebogens, um die Befragten nicht abzuschrecken (vgl. ebd.).

Auf der letzten Seite wurde dem Befragten Platz eingeräumt weitere eigene Anmerkungen anzubringen (vgl. ebd.).

Optisch- formal wurde darauf geachtet, dass der Fragebogen klar und übersichtlich ist und sich positiv auf die Motivation des Befragten auswirkt (vgl. ebd.).

12.3.2. Fragen

Fragebogenfragen werden unterschieden nach ihrem Inhalt und ihrer Form. Die Unterscheidung nach inhaltlichen Gesichtspunkten ist für den Fragebogenentwickler relativ beliebig²⁰. Die Differenzierung nach der Frageform hingegen ist allgemein gültig und für die Erstellung eines Fragebogens durchaus bedeutend. Es wird unterschieden in geschlossene, halboffene und offene Fragen (vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp u.a. 2008).

Bei geschlossenen Fragen gibt es eine begrenzte und definierte Anzahl vorgegebener Antwortkategorien. Die Befragungsperson muss ihre Antwort operationalisieren und den

²⁰ In der Literatur (vgl. Porst 2009, Mayer 2008, Kirchhoff/Kuhnt/Lipp u.a. 2008, u.a.) wird je nach Inhalt der Frage unterschieden zwischen Faktfragen, Einstellungsfragen, Wissensfragen, Meinungsfragen und demographischen Fragen.

vorgegebenen Items anpassen. Diese Frageform ist für den Fragebogenersteller schnell auszuwerten, birgt allerdings die Gefahr der „non-Response“, da sich die Befragungsperson in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht wiederfinden kann. Offene Fragen hingegen haben keine Antwortvorgaben. Die Befragungspersonen antworten in eigenen Worten. Diese Fragetechnik ist mit einem immensen Aufwand bei der Auswertung verbunden. Die halboffenen Fragen kommen in der Praxis sehr häufig vor. Einer geschlossenen Frage wird eine zusätzliche offene Kategorie angehängt, falls sich der Befragte nicht in eine der angegebenen Kategorie einordnen kann. Diese Frageform bietet sich an, wenn die Bandbreite der möglichen Antworten nicht in Gänze bestimmt werden kann (vgl. Mayer 2008).

Für den vorliegenden Fragebogen wurden alle drei Frageformen angewendet.

Geschlossene Fragen wurden dann verwendet, wenn die Bandbreite der möglichen Antworten für mich überschaubar war oder ich die Fülle der möglichen Antworten bereits auf die mich interessierenden einschränken wollte. Es wurden dann insbesondere Ja/Nein-Fragen gestellt, die nur zwei Antwortmöglichkeiten erlauben und Fragen, die mittels einer Rating-Skala²¹ beantwortet werden. Hier wurden drei-, vier- und fünfstufige Skalen verwendet, die eine Abstufung ähnlich der im Beispiel dargestellten ermöglichen. Eine Frage erforderte eine Bewertung mittels Schulnoten. Mehrfachnennungen waren nicht vorgesehen.

Beispiel.:

19. War es Ihnen unangenehm, dass in der Klasse Schüler waren, die psychische Probleme hatten?

- ☐ Ja, das war mit sehr unangenehm.
- ☐ Eher ja, das war mir schon etwas unangenehm.
- ☐ Eher nein, das war mir nicht besonders unangenehm.
- ☐ Nein, das war mir überhaupt nicht unangenehm.

Offene Fragen wurden insbesondere dann gewählt, wenn die Antwortmöglichkeit äußert subjektiv und damit für den Fragebogenerfasser nicht zu erfassen ist, wie bspw. bei der Frage nach Unterschieden zwischen der vorherigen Schule und der Sonderklasse. Ein zu großes Maß an offenen Fragen sollte vermieden werden, um die Befragungspersonen nicht abzuschrecken.

²¹ Rating-Skala (von engl. „to rate“ =bewerten, einschätzen, einstufen) dienen dazu einen Tatbestand hinsichtlich seiner Merkmale zu bewerten. Sie werden häufig in Befragungsverfahren angewendet. Die Befragten werden gebeten, diejenige Stufe der Rating-Skala anzukreuzen, die ihrem subjektiven Empfinden bzgl. der erfragten Merkmalsausprägung entspricht. Rating-Skalen können verbal (ja, eher ja, eher nein, nein), numerisch (bspw.: Bewertung mittels Schulnoten) oder symbolisch (bspw. mittels Smileys) erfolgen.

Beispiel.:

2. Könnten Sie einige Unterschiede benennen zwischen der Sonderklasse und der Schule davor (bitte Schulart angeben).

Halboffene Fragen wurden immer dann genutzt, wenn eine Antwort präzisiert werden sollte, oder wenn eine andere Antwort denkbar war, bspw. bei den personenbezogenen Fragen zu Beginn des Fragebogens.

Beispiel.:

7. Haben Sie damals verstehen können, warum Sie in einer besonderen Klasse beschult wurden?

- ☐ Ja, weil _____
- ☐ Nein, weil _____

Da besonders die persönlichen Einstellungen, Motive und Werthaltungen der Befragten gegenüber ihrer Zeit in der Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche erfragt wurden, wurden im Fragebogen überwiegend Meinungsfragen verwendet.

Bei der Erstellung der Fragen orientierte ich mich an den Regeln, die Schnell (vgl. Schnell 1999; in Mayer 2008) für die Fragebogenformulierung vorgibt. Sie wurden möglichst kurz, prägnant und eindeutig formuliert, enthielten einfache Worte (keine Fachbegriffe und Fremdworte) und bezogen sich nur auf einen Sachverhalt (Vermeidung eines doppelten Stimulus). Beeinflussung durch Suggestivfragen, bzw. belastete Worte, wie „Chef“ wurde vermieden.

Der Fragebogen musste mit allergrößter Sorgfalt erstellt werden, da er in keiner Weise allzu heftige Erinnerungen oder auch Empörung auslösen sollte. Auch musste bedacht werden, dass Einschränkungen im kognitiven Wahrnehmen, vor dem Hintergrund chronisch psychischer Erkrankungen, nicht ausgeschlossen werden können. Die Fragen mussten daher so formuliert sein, dass sie den Befragten in keiner Weise überfordern. Auch ist davon auszugehen, insbesondere bei den halboffenen und offenen Fragen, dass ein Teil der Befragungspersonen auch heute noch Probleme im Umgang mit der Schriftsprache hat.

12.3.3. Auswahl der Untersuchungsgruppe

Seit der Gründung 1992 besuchten 65 Schüler die Klasse. Von 48 dieser Schüler lagen aktualisierte Adressen vor. Von dieser Grundgesamtheit wurde eine Stichprobe von 35 Schülern ausgewählt, die die Klasse in Alter, Geschlecht und Status²² repräsentierten. So waren zehn aller Befragten weiblich, 25 männlich. Sechs der Untersuchungsgruppe waren externe Schüler, die nicht parallel in der Intensiv-Wohngruppe untergebracht wurden. Außerdem war jeweils die Hälfte der Untersuchungsgruppe aus den Schuljahren 1993-2003 und 2003-2013.

Bei einer zu erwartenden Rücklaufquote von 1/3 der Fragebögen, erschien mir die Anzahl von 35, vor dem Hintergrund meiner persönlichen finanziellen Möglichkeiten, ausreichend für eine repräsentative Aussage. Die Daten der ehemaligen Schüler erhielt ich unter Vereinbarung der datenschutzrechtlichen Bedingungen von der Schule und der Intensiv-Wohngruppe.

12.3.4. Durchführung

Nach der Fertigstellung des Fragebogens wurde er drei Personen des Umfeldes zum Pretest vorgelegt (vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp u.a. 2008). Sie untersuchten den Fragebogen hinsichtlich seiner inneren Logik, dem Fragenverständnis und dem Zeitaspekt. Handlungsleitend war ihnen die Frage, ob es möglich ist, den Fragebogen innerhalb von 10 Minuten und ohne helfende Kommentare auszufüllen. Anschließend wurde der Fragebogen ein weiteres Mal überarbeitet.

Die Fragebögen wurden mit einem Anschreiben versandt, in dem ich mein Anliegen darlegte und um Mitarbeit bat. In diesem wurde auch die Anonymität zugesichert und ein Rücksendetermin festgelegt. Die Rückantwort sollte binnen von 14 Werktagen erfolgen (vgl. ebd.). Ich wollte damit zum einen gewährleisten, dass mir genug Zeit zur Auswertung verbleibt und zum anderen ging ich davon aus, dass der Fragebogen nur in den ersten Tagen nach Eingang ausgefüllt werden würde.

²² Status: externe Schüler oder Schüler, die parallel in der Intensiv-Wohngruppe betreut werden.

12.3.5. Der Rücklauf

Nach Ablauf der Frist bot sich mir ein ernüchterndes Ergebnis: 8 beantwortete Fragebögen, 11 Rücksendungen mit dem Vermerk der Post „unbekannt verzogen“ und 1 rückgesendeter, aber nicht auszuwertender Bogen (Stand 1.07.2013). Die verbleibenden 15 ehemaligen Schüler versuchte ich nun telefonisch zu erreichen, um sie noch einmal mündlich für mein Anliegen gewinnen zu können. Neun dieser Schüler waren telefonisch nicht zu erreichen, da entweder keine Nummer vorlag, diese veraltet oder niemand zu Hause war. Ihnen sendete ich eine erneute Bitte um Beteiligung per Post zu. Zwei weitere Schüler lehnten den Fragebogen konsequent ab, lediglich drei der Schüler sicherten mir zu, den Fragebogen auszufüllen. Zum Zeitpunkt der Auswertung (Stand 07.07.2013) lagen 12 Fragebögen vor. Das entspricht 34% der Untersuchungsgruppe.

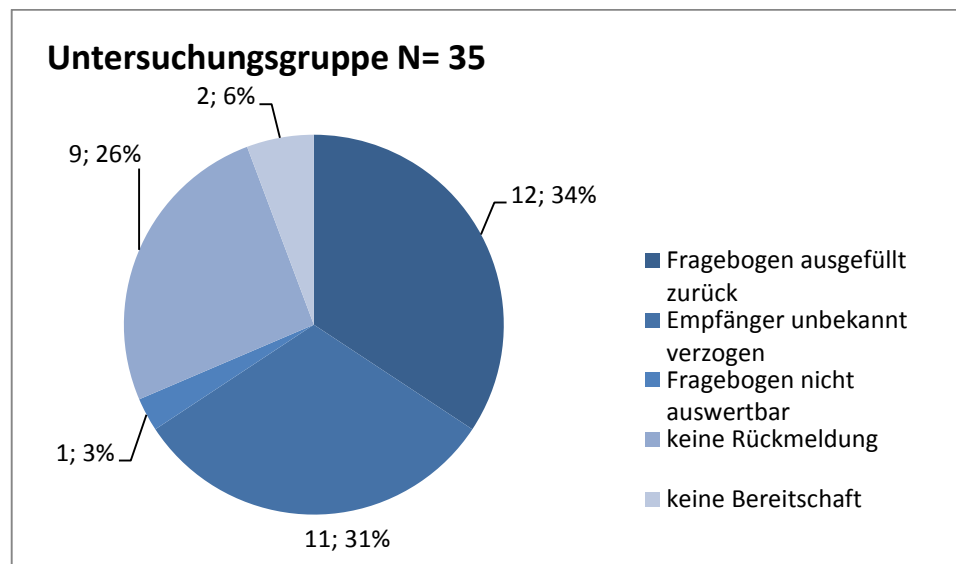


Abbildung 10: Rückläufe vor Beginn der Auswertung

Es kann davon ausgegangen werden, dass unter den neun ehemaligen Schülern, von denen ich keine Rückantwort erhalten habe, Schüler sind, die entweder verzogen sind, nicht an diese Phase ihrer Jugendzeit erinnert werden möchten oder es aufgrund einer manifesten psychischen Erkrankung nicht können. Des Weiteren könnten es Schüler sein, die eine negative Einstellung zur Sonderklasse und/oder der Lehrperson haben und sich darum hierzu nicht äußern möchten.

12.3.6. Datenauswertung

Die geschlossenen Fragen werden quantitativ ausgewertet. Dazu wurden der Reihe nach die Häufigkeiten der Antworten ausgezählt und in ein Fragebogenraster eingetragen (vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp u.a. 2008). Diese absoluten Zahlen wurden teilweise in Prozentzahlen umgerechnet, sodass der Anteil an der Gesamtheit besser erkennbar ist. Manche der Angaben bedurften einer Klassifizierung, bspw. das Alter. Hier wurde nachträglich eine 4-Skalierung an die angegebenen Antworten angelegt.

Die Werte wurden in Diagramme, vorzugsweise Kreis- und Balkendiagramme umgeformt. Diagramme bieten den Vorteil, dass sich ihr Inhalt schnell erschließen lässt, anders als bspw. Tabellen (vgl. ebd.).

Problematisch war der Umgang mit den sogenannten „missing values“, d.h. fehlenden Antworten. Ich entschloss mich dazu, im entsprechenden Fall die zusätzliche Antwortkategorie „keine Angabe“ einzuführen.

Die Antworten der offenen Fragen wurden qualitativ ausgewertet und mittels Zitate exemplarisch dargestellt.

13. Darstellung der Ergebnisse

Durch die schriftliche Befragung wurden zahlreiche Ergebnisse gewonnen. Für die folgende Darstellung der Ergebnisse wurden lediglich jene ausgewählt, welche in direkten Bezug zur Fragestellung stehen. Zur Erinnerung: Ziel der Erhebung ist es, die besonderen Kennzeichen der Arbeit in der spezifischen Sonderklasse einer SfE in Nordwürttemberg herauszuarbeiten.

Von den vorliegenden 13 Fragebögen kann einer nicht ausgewertet werden, alle anderen liegen für die Datengewinnung vor (n=12). Sie sind allesamt sehr sorgfältig ausgefüllt, teilweise ergänzen persönliche Anmerkungen die geschlossenen Fragen. Eine Neigung gemäß der sozialen Erwünschtheit zu antworten konnte ich nicht feststellen. Ebenso wenig einen übermäßigen Trend aus Unentschlossenheit bei Skalierungsfragen die Mittelkategorie zu wählen. „Non-Response“-Fälle gab es insgesamt nur selten (neun von insgesamt 540 Fragen). In einem Fall können einige Antworten nicht bewertet werden, da offensichtlich die Arbeitsanweisungen nicht ausreichend verstanden wurden.

Die Repräsentativität bzgl. der Grundgesamtheit konnte durch die Befragung leider nicht gewährleistet werden. Lediglich eine der Befragten ist weiblichen Geschlechts. Ebenso konnte auch die Anzahl derjenigen, die parallel zur Sonderklasse für psychisch erkrankte Jugendliche die Intensiv-Wohngruppe besuchten, nicht beibehalten werden. Diese liegt in der Grundgesamtheit bei rund 75%. In der vorliegenden Stichprobe liegt diese Zahl bei 50%. Diese Ergebnisse sollen später diskutiert werden. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Erhebung eher qualitativ zu betrachten.

Die vollständige Datengrundlage ist dem Anhang zu entnehmen (vgl. ANHANG F).

Themenbereich: Demographische Merkmale der Befragungspersonen

In der ersten Einheit der Fragebogenerhebung wurden die soziodemographischen Daten der Befragungspersonen erhoben. Neben dem Alter und dem Geschlecht war auch die vorherige Schule von Interesse.

- Geschlecht
- Alter
- Vor dem Besuch der Sonderklasse waren Sie.... (1)²³

²³ Im Folgenden wird angegeben, wo die entsprechenden Fragen im Fragebogen zu finden sind. Das soll die Orientierung erleichtern.

Elf der Zwölf Befragten sind männlichen Geschlechts. Bei der Altersverteilung zeigt sich, dass ein signifikanter Anteil der befragten Personen unter 18 Jahren ist. Der älteste Teilnehmer ist heute 35 Jahre, der jüngste 14. Die genaue Altersverteilung ist dem Schaubild zu entnehmen.

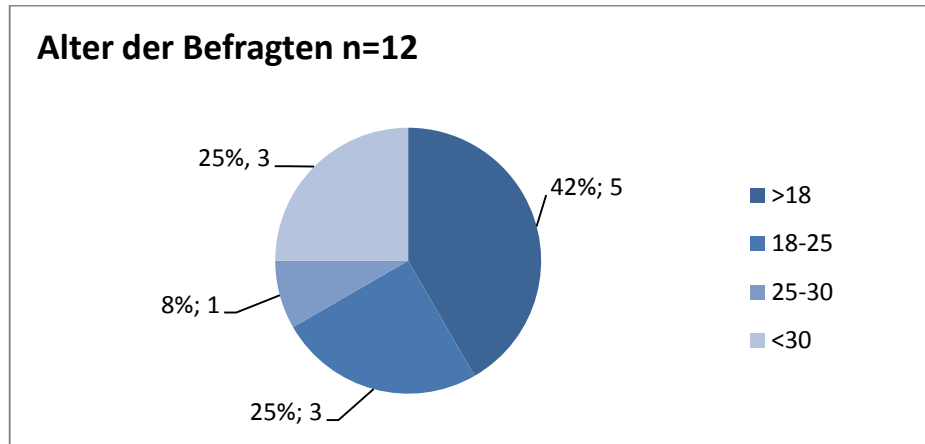


Abbildung 11: Altersverteilung der befragten Personen

Fünf Schüler der Untersuchungsgruppe waren vor dem Besuch der Sonderklasse an einer anderen Schule, drei wurden in anderen Klassen an der Stammschule beschult und zwei gaben an, gar nicht mehr in der Schule gewesen zu sein. Nur zwei Schüler waren zuvor in einer Klinik-Schule²⁴.

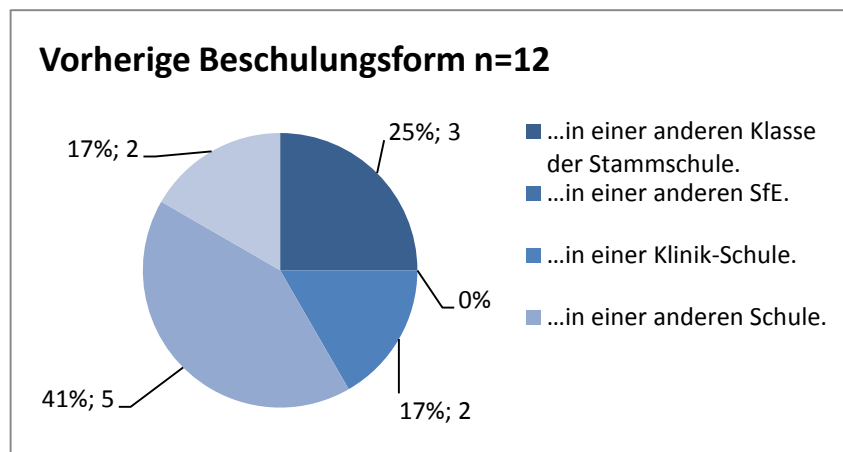


Abbildung 12: Vorherige Schulform

²⁴ Diese Zahlen müssen mit Vorsicht betrachtet werden, denn es ist davon auszugehen, dass alle diejenigen Schüler, die parallel zur Sonderklasse die Intensiv-Wohngruppe besuchten zuvor in der nahen KJPP behandelt und in der Schule für Kranke beschult wurden. Entweder wird also diese Schule nicht als Phase der Schulzeit betrachtet, sondern lediglich als kurze Zwischenstation, oder aber es ist den Schülern unangenehm. Eine Antwort hierauf lässt sich wohl nicht finden.

Zusammenfassung: Insgesamt fällt auf, dass weibliche Umfrageteilnehmer weniger geantwortet haben. Gleiches gilt für die älteren Schüler. Hier muss darauf verwiesen werden, dass ihre Quote unter den Rückläufen im Gegenzug sehr hoch war.

Themenbereich: Allgemeine Empfindungen gegenüber der Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche

Im folgenden Themenblock war die Sonderklasse im Allgemeinen von Interesse. Die ehemaligen Schüler sollten sich damit auseinandersetzen, ob und inwiefern ihnen die Sonderklasse geholfen hat und sie sich dort wohlfühlt haben. Wichtig war in diesem Zusammenhang auch, welche Schule die Schüler zuvor besucht hatten und was dort für anders empfunden wurde. Die Fragestellungen waren:

- Wenn Sie wenig oder gar nicht mehr an der Schule waren, war es wichtig für Sie, wieder am Unterricht teilnehmen zu können? (2)
- Könnten Sie einige Unterschiede benennen zwischen der Sonderklasse und der Schule davor. (3)
- So alles in allem – haben sie sich in der Klasse wohlfühlt? (4)
- Glauben Sie, es hat Ihnen geholfen, dass Sie in der Klasse waren? (5)
- Haben Sie in der Klasse wieder Vertrauen in sich und Ihre Fähigkeiten gewonnen? (9)
- Haben Sie damals verstehen können, warum Sie in einer besonderen Klasse beschult wurden? (6)
- Glauben Sie, dass Sie es damals an einer anderen Schule geschafft hätten? (5)

Anscheinend hatten nahezu alle der befragten Schüler vor dem Besuch der Sonderklasse Probleme mit dem regelmäßigen Schulbesuch. 75% der Schüler antwortete auf die Frage *„Wenn Sie wenig oder gar nicht mehr am Unterricht teilgenommen haben, war es für Sie wichtig, wieder teilnehmen zu können?“* mit Ja. Einer der Befragten (9%) enthielt sich der Antwort.

Ein wichtiger Aspekt der Umfrage war herauszuarbeiten, warum manche Schüler auf der allgemeinen Schule scheitern, es aber in der Sonderklasse nahezu problemlos schaffen. Ich bat daher um eine Einschätzung der grundlegenden Unterschiede zwischen ihrer vorherigen Schule und der Sonderklasse. Als grundlegende Unterschiede benannten die ehemaligen

Schüler die Aspekte „*Ruhe, Lerntempo, mehr Unterstützung, intensivere Kontakte, einen lockeren Lehrer, ein angenehmeres Arbeitsklima und die Klassengröße*“ (Untersuchungsergebnisse (3)). Einer der Schüler bezeichnet die Unterschiede mit dem Wort „*lernfreundlicher*“ (Untersuchungsergebnisse (3)-S8)²⁵, ein anderer Schüler schreibt dazu: „*In der Schule davor (Real) konnte sich der Lehrer nie auf die einzelnen Schüler einlassen. Ganz im Gegenteil bei Herr S. – der hat sich für jeden Zeit genommen.*“ (ebd.-S4)

Im Weiteren ging es um die Einschätzung der subjektiven Haltung gegenüber der Sonderklasse. Auf die Frage „*Haben Sie sich in der Klasse wohlgefühlt?*“ antworteten 91% der Schüler mit ja bzw. eher ja. Nur einer der Schüler gab an, sich überhaupt nicht wohlgefühlt zu haben.

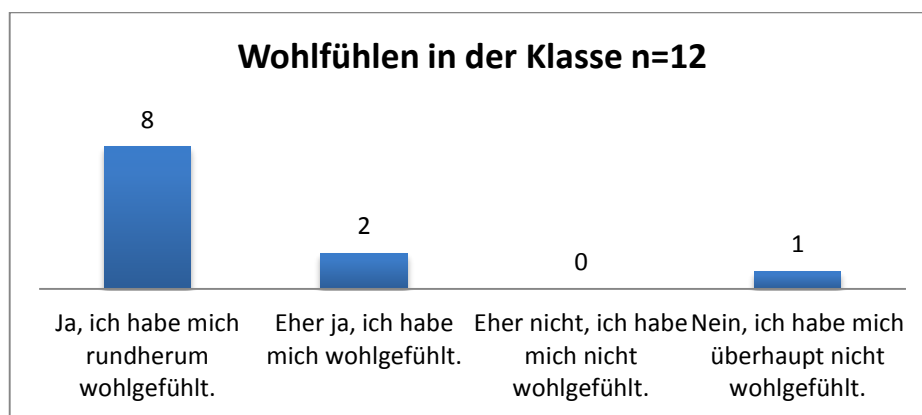


Abbildung 13: Wohlfühlen in der Klasse

Folgend bewerteten zehn Schüler ihre Zeit in der Klasse als für sie subjektiv hilfreich. Hingegen erlebten nur zwei Schüler die Klasse als wenig hilfreich und antworteten daher mit eher nein, bzw. nein. In einer weiteren Frage gaben elf ehemalige Schüler der Befragungsgruppe an, in der Klasse wieder „*Vertrauen in sich und ihre Fähigkeiten gewonnen zu haben*“. Insgesamt zeigte sich hier eine hohe Korrelation ($\bar{U}=8$)²⁶ zwischen dem Empfinden subjektiver Hilfe in der Klasse und dem Wiedererlangen von Selbstvertrauen.

Da Herr Schefold²⁷ die grundlegende Krankheitseinsicht und die intrinsische Motivation der Schüler als Grundstein für das pädagogische Arbeiten in der Klasse sieht, wollte ich erfahren, ob die Schüler damals verstehen konnten, warum sie in einer besonderen Klasse beschult wurden. Dies kann zudem Aufschluss darüber geben, wie die Schüler vor sich selbst rechtfertigen, warum sie in dieser Klasse waren, und auch was ihnen von Seiten der

²⁵ Erklärung zum Literaturverweis: Sie finden diese Antwort im Anhang „Untersuchungsergebnisse“ unter Frage 3, Schüler 8.

²⁶ Überschneidungsbereich \bar{U}

²⁷ vgl. Kapitel 11.3.2 „Konzeptionelle Merkmale“

alten Schule, des Therapeuten oder des Betreuers als Grund vermittelt wurde. 58% der befragten Schüler (sieben Schüler) gaben als ursächliche Gründe für den Besuch der Sonderklasse an: Konzentrationsprobleme in einer großen Klasse gehabt zu haben (zwei Nennungen), Hilfe benötigt zu haben, ansonsten in eine geschlossene JH-Einrichtung untergebracht zu werden und „weil ich nichts lernen wollte und getan habe, was ich wollte“ (Untersuchungsergebnisse (6)-S11). Einer der Schüler erlitt ein Schädel-Hirn-Trauma mit persönlichkeitsverändernden Ausprägungen. Für ihn war die Sonderklasse der hoffnungsvolle Versuch, nach langer Suche doch noch eine Beschulungsform finden zu können (vgl. ebd. -S12).

Drei der Schüler gaben an, es nicht verstanden zu haben, warum sie gerade in dieser Klasse beschult wurden. Sie waren „aus (ihrer) Sicht normal“ (ebd. -S8), bzw. hatten sich selbst „für besser empfunden, als dorthin zu gehen“ (ebd.-S3). Zwei Schüler enthielten sich einer Meinung.

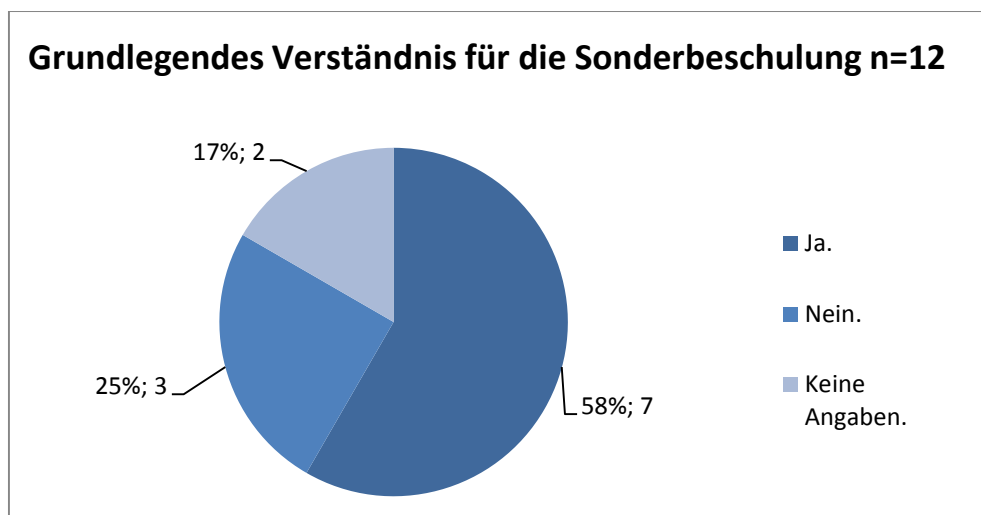


Abbildung 14: Verständnis für die Sonderbeschulung

In Zusammenhang damit, gaben acht Schüler an, dass sie es damals nicht in einer anderen Klasse geschafft hätten. Vier ehemalige Schüler waren gegenteiliger Meinung. Bei fünf (42%) Schülern zeigt sich eine Überschneidung zwischen der Einsicht für die Beschulung in der Sonderklasse und der Einschätzung, nicht an einer anderen Schule bestehen zu können. Das zeigt, dass sich diese Schüler durchaus bewusst waren, dass die Sonderklasse für sie in ihrer spezifischen Problemlage der bessere Beschulungsort war.

Zusammenfassung: Die Schüler haben sich in der Sonderklasse überwiegend wohl gefühlt. Sie bewerteten die Zeit als hilfreich für ihre schulische Entwicklung. Ein Verstehen für die Beschulung in der Sonderklasse war allerdings nur bei knapp mehr als der Hälfte der

Befragten gegeben. Die Unterschiede zwischen der vorherigen Schule und der Sonderklasse beziehen sich nahezu immer auf grundlegende Strukturen von Unterricht und Schule.

Themenbereich: Strukturelle Rahmenbedingungen

Der folgende Fragenblock hatte die Zufriedenheit mit den strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen im Blick. Gefragt wurde:

- Wie empfanden Sie es, dass die Sonderklasse nicht im Hauptgebäude untergebracht war? (10)
- Waren Sie zufrieden mit dem Klassenzimmer? (11)
- War Ihnen die Unterrichtszeit zu viel/zu wenig? (12)
- Hatten Sie auch Unterricht bei anderen Lehrern? (15)
- Hat Ihnen die Beschulung in so einer kleinen Klasse gut getan? (13)
- In der Klasse waren Schüler unterschiedlichen Alters, anderer Klassenstufe und vielleicht sogar von einer anderen Schulart. War das ein Problem für Sie? (14)

Sieben Schüler (58%) sagten aus, dass sie es als sehr angenehm empfanden, dass die Sonderklasse nicht im Haupthaus untergebracht ist. Drei „*fanden das nicht so gut*“ und zwei enthielten sich. Mit dem Klassenzimmer waren neun Schüler zufrieden und fühlten sich dort wohl. Nur eine Person sagte aus, dass das Klassenzimmer nur wenig Ähnlichkeit mit einem regulären Klassenzimmer habe und er daher sehr unzufrieden war (Untersuchungsergebnisse (11)-S11). Zwei Schüler enthielten sich hierzu. Den Umfang der Unterrichtszeit bewerteten zehn Schüler als genau passend. Elf Schüler empfanden es als sehr angenehm, dass sie neben dem Unterricht bei ihrem Klassenlehrer auch Unterricht bei anderen Lehrern hatten. Nur einer der ehemaligen Schüler gab an, dass ihm dies nicht gefallen habe.

Das Kleinklassenkonzept wurde überwiegend positiv bewertet. Drei Schüler wären allerdings lieber in größeren Klassen beschult worden.



Abbildung 15: Meinung zur Kleinklasse

Auch das Konzept der Kombiklasse, d.h. die gleichzeitige Beschulung von Schülern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Schulart wird von 75% (entspricht 9 Personen) der ehemaligen Schüler positiv bewertet. 25% wären lieber gerne mit Schülern gleichen Alters, Schulform und Schulart in der Klasse gewesen.

Zusammenfassung: Die Schüler zeigen sich überwiegend zufrieden mit den strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen. Einschränkungen ergeben sich bezüglich der Unterbringung des Klassenzimmers fernab des Hauptgebäudes. Drei Schüler hätten lieber dort ihr Klassenzimmer gehabt. Das reine Klassenlehrerprinzip erfährt laut Umfrageergebnis einen Dämpfer. Zehn der elf Schüler gaben an, den Unterricht bei anderen Lehrern für gut empfunden zu haben

Themenbereich: Klasse

In diesem Inhaltsbereich sollte insbesondere das Schon- und Schutzkonzept der Klasse hinterfragt werden. Des Weiteren war das allgemeine Miteinander in der Klasse von Bedeutung. Handlungsleitende Fragen waren:

- Haben Sie sich in der Klasse sicher gefühlt? Wenn nein, warum nicht? (16)
- War es Ihnen unangenehm, dass in der Klasse Schüler waren, die psychische Probleme hatten? (18)
- Haben Sie sich mit Ihren Klassenkameraden gut verstanden? (17)

Elf Schüler (92%) fühlten sich in der Klasse immer bzw. meistens sicher. Eine Person dieser Gruppe fügte hinzu „...weil ich einfach etwas abgegrenzt von den anderen Schülern war, die mir nicht so gut getan haben“ (Untersuchungsergebnisse (16)-S4). Jene Person, die angab

sich nicht sicher gefühlt zu haben, begründete dies damit, dass man „*bei den Ausrastern wo manche hatten, (nie wissen konnte) was passiert*“ (ebd.-S11) und verweist damit auf die vielen (auch heftigen) Konflikte, die in der Sonderklasse immer wieder auftraten.

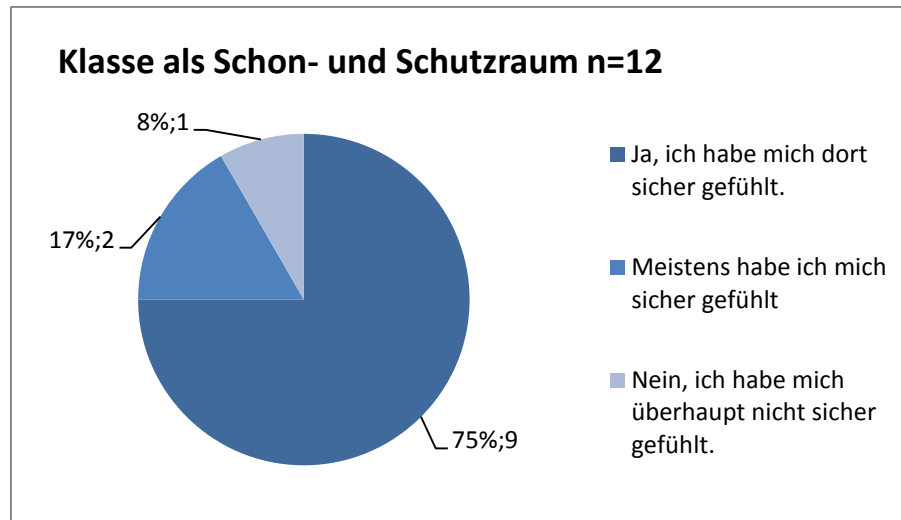


Abbildung 16: Klasse als Schon- und Schutzraum

Interessant war für mich, wie es die Schüler erlebt haben, dass in der Klasse (weitere) Schüler mit einer psychischen Erkrankung waren. Für 67% war das anscheinend kein, oder zumindest kein allzu großes Problem. Ein Viertel der Befragten hatte damit leichte bis starke Probleme, einer enthielt sich. Dieser fügte interessanterweise hinzu, dass es keine Schüler mit psychischen Erkrankungen gegeben habe (Untersuchungsergebnisse (18)-S3).

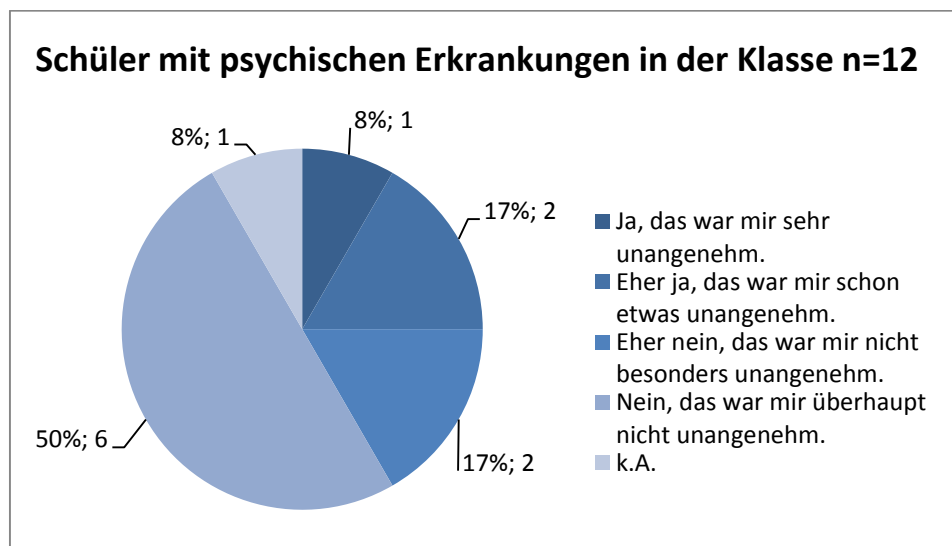


Abbildung 17: Meinung über die psychisch kranken Mitschüler

Mit den Klassenkameraden haben sich die meisten (92%; 11) gut verstanden. Natürlich gibt es aber auch in einer Sonderklasse Mitschüler, mit denen man sich besser versteht als mit anderen. Nur ein Schüler gab an, sich mit niemandem gut verstanden zu haben.

Zusammenfassung: 92% der Schüler fühlten sich in der Klasse sicher. Dass in der Klasse weitere Schüler mit einer psychischen Erkrankung waren, war für 67% überhaupt kein Problem. 25% der Untersuchungsgruppe war das etwas bzw. sehr unangenehm. Mit den Klassenkameraden kamen die Schüler überwiegend gut aus.

Themenbereich: Unterricht

Wenige Gemeinsamkeiten hat der Unterricht in der Sonderklasse mit dem Unterricht in der Regelklasse. Hierauf haben bereits die ehemaligen Schüler eingangs hingewiesen. Dies sollte an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden. Interessant war für mich dabei vor allem, wie die Schüler den Unterricht und das Agieren der Lehrperson in diesem Zusammenhang bewerten.

- Hat der Lehrer im Unterricht die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lernprobleme der einzelnen Schüler berücksichtigt? (19)
- Haben Sie das Gefühl insgesamt viel gelernt zu haben? (20)
- Hatten Sie öfter das Gefühl, im Unterricht überfordert zu sein? (21)
- War es dem Lehrer wichtiger, Unterricht zu machen oder hatte er ein Gehör für Ihre aktuellen Probleme? (22)

Auf die Frage, ob die Lehrperson im Unterricht die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lernprobleme der Schüler berücksichtigte, antworteten 67% (acht Nennungen) mit ja. Die Restgruppe von 23% (vier Nennungen) gab an, dass dies zumindest meistens der Fall war.

Zehn von zwölf der befragten Schüler gaben an, in ihrer Zeit in der Sonderklasse insgesamt viel gelernt zu haben. Nur ein Schüler schwächt dieses Ergebnis ab und ein zweiter konnte sich wohl nicht entscheiden, er kreuzte beides an. Zwischen dem empfundenen Lernerfolg und der Rücksichtnahme auf individuelle Lernprobleme ergibt sich ein Überschneidungsbereich von $\bar{U}=7$.

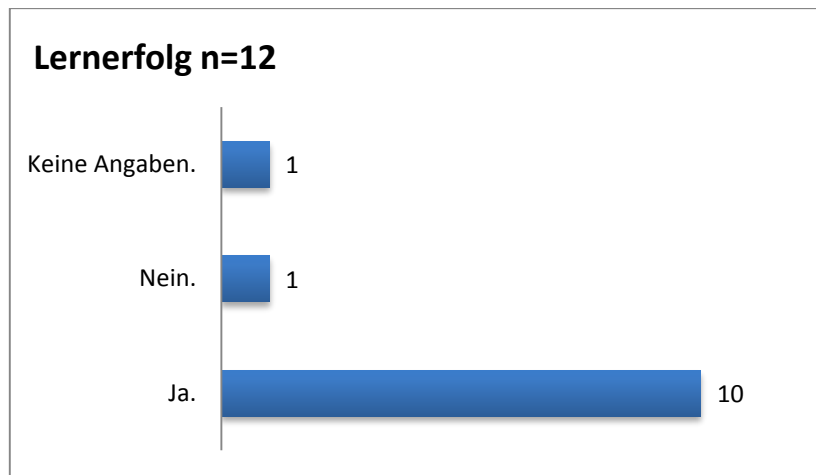


Abbildung 18: subjektiv empfundener Lernerfolg

Dennoch waren 58% (sieben Nennungen) der Schüler im Unterricht manchmal überfordert. Die Mehrzahl dieser Personengruppe (vier Nennungen) gab an, dass Herr S. nur „meistens“ die individuellen Lernprobleme berücksichtigte. Die verbleibenden 42% (fünf Nennungen) hingegen waren nie überfordert. Keiner der Schüler fühlte sich ständig überfordert.

Im Folgenden wurde gefragt, ob es für die Lehrperson wichtiger war, zu unterrichten oder ob für die aktuellen Probleme der Schüler ein Gehör zu haben. 75% der Schüler finden, dass sich der Lehrer in erster Linie für ihre Probleme interessierte. Nur ein Schüler ist der Meinung, dem Lehrer sei Unterricht wichtiger gewesen. Zwei Antworten konnten leider nicht ausgewertet werden.

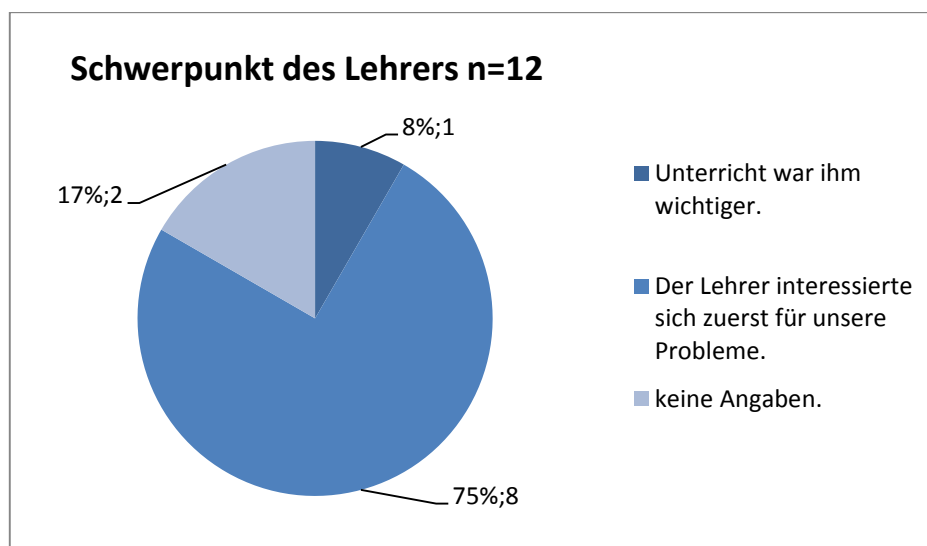


Abbildung 19: Schwerpunktsetzung des Lehrers

Zusammenfassung: Hier zeigt sich, dass der Unterricht von einem hohen Grad an Individualisierung gekennzeichnet ist. Nahezu alle Schüler gaben an, viel gelernt zu haben. Jene, die im auch im Unterricht der Sonderklasse überfordert waren, bewerten die Individualisierungsfähigkeit des Lehrers entsprechend weniger gut. Weitgehend einig sind sich die Schüler, dass der Lehrer auch im Unterricht immer ein offenes Ohr für ihre aktuellen Anliegen hatte.

Themenbereich: Lehrperson

Da der Lehrperson in der Sonderklasse vermeintlich eine tragende Rolle zukommt, sollte diese im Fragebogen explizit aufgeführt werden. Inhaltlich ging es insbesondere darum, dass die Schüler sich erinnern und das Verhalten des Lehrers bezogen auf vorgegebene Persönlichkeitsmerkmale hin bewerten. Folgende Fragen wurden gestellt:

- Beschreiben Sie bitte Herrn S. mit einigen Adjektiven. (23)
- War Herr S. ein fairer/gerechter Lehrer? (24a)
- Fühlten Sie sich von Herr S. geschützt? (24b)
- Hat Herr S. sich um Sie persönlich gekümmert? (24c)
- Fühlten Sie sich von Herr S. wertgeschätzt? (24d)
- Fühlten Sie sich von Herr S. ernstgenommen? (24e)
- Hat Herr S. Sie unterstützt? (24f)
- Herr S. ist manchmal sehr kompromisslos. Wie bewerten Sie im Nachhinein derartige Situationen? (24g)
- Wenn Sie Probleme hatten, konnten Sie damit zu Herr S. gehen? (24h)
- Konnten Sie sich auf Herr S. verlassen? (24i)

Die beschreibenden Adjektive sind folgend in Gänze aufgeführt. Doppelungen wurden herausgestrichen, sind aber durch Ziffern, welche die Anzahl der Nennung bezeichnen, dargestellt.

„gründlich, zuvorkommend (2), wegweisend, hilfsbereit (4), freundlich (3), nett (5), beruhigend, geduldig (2), anspornend, handgreiflich, zuhörend (3) – ‚immer ein offenes Ohr‘, streng (2), nicht langweilig, lieb, fürsorglich, korrekt, gestresst, cool, lustig, schlau, ‚Hart aber fair‘, ‚konnte auch böse auf uns sein‘, ruhig, gut gelaunt, aggressiv“ (Untersuchungsergebnisse (23))

Besonders hervorgehoben werden, soll folgendes Zitat aus einem der Fragebögen: „*Neuer Tag neue Chance*“ (ebd.-S6).

Des Weiteren sollte nun das Verhalten der Lehrperson durch die Schüler mit Schulnoten von 1-6 bewertet werden. Die Antworten einer Person konnten nicht gewertet werden. Aufgrund dessen hat sich die Stichprobenzahl auf $n=11$ verringert. Die Ergebnisse sind folgend in Diagrammen dargestellt. Sie sind weitestgehend selbsterklärend. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Wiedergabe der Schulnoten nicht der Form des Fragebogens entspricht. In diesem antworteten die Schüler mittels Ziffern. Vor dem Hintergrund der vereinfachten Lesbarkeit erschien es mir sinnvoll, für die Diagramme die versprachlichte Form zu verwenden.

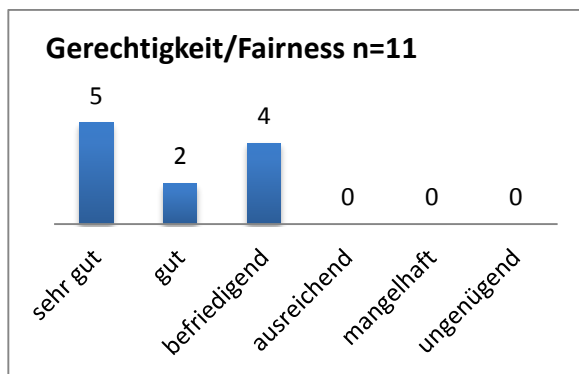


Abbildung 20: Fairness/Gerechtigkeit (analog 24a)

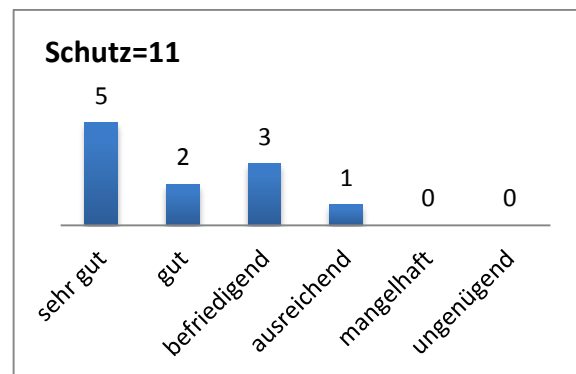


Abbildung 21: Schutz durch den Lehrer (analog 24b)

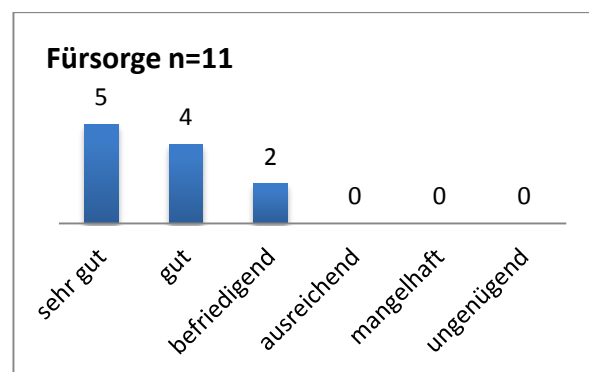


Abbildung 22: persönliches Kümmern? (analog 24c)

(=im Sinne von persönlicher Fürsorge, sich Sorgen machen, kümmern)

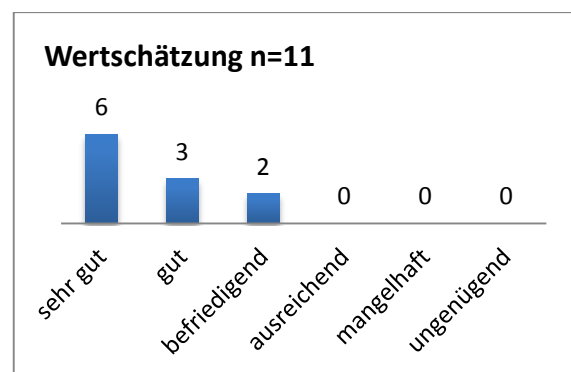


Abbildung 23: Wertschätzung (analog 24d)

(=im Sinne der positiven Bewertung eines anderen Menschen)

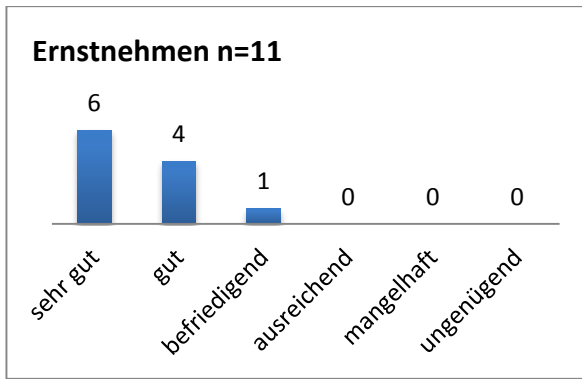


Abbildung 24: Gefühl des Ernstgenommen-Werdens (analog 24e)

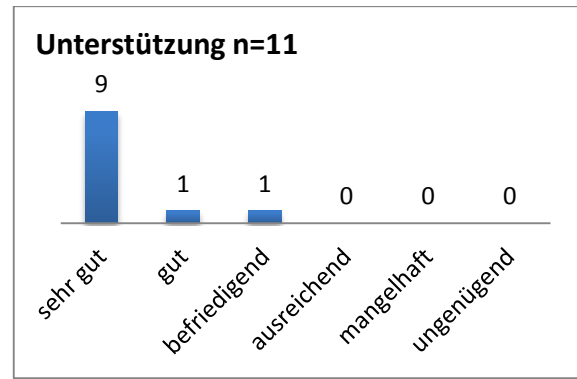


Abbildung 25: Grad der Unterstützung (analog 24f)

(=im Sinne von Respekt vor den Schülern)

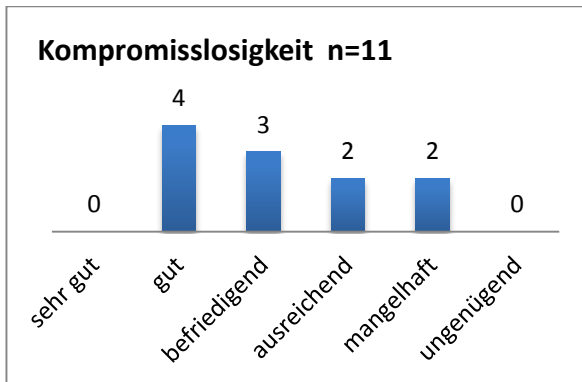


Abbildung 26: Kompromisslosigkeit/Strenge (analog 24g)

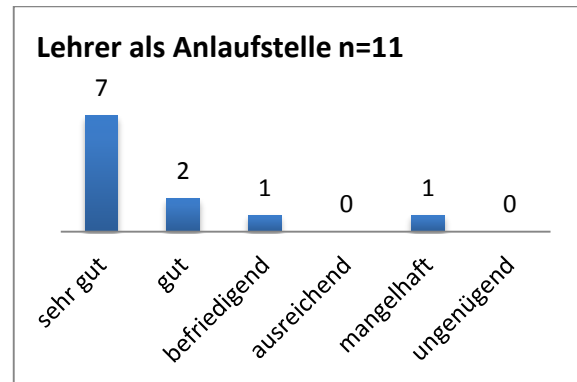


Abbildung 27 : Lehrer als Anlaufstelle (analog 24h)

(=im Sinne von Vertrauen auf Seiten des Schülers und Offenheit auf Seiten des Lehrers)

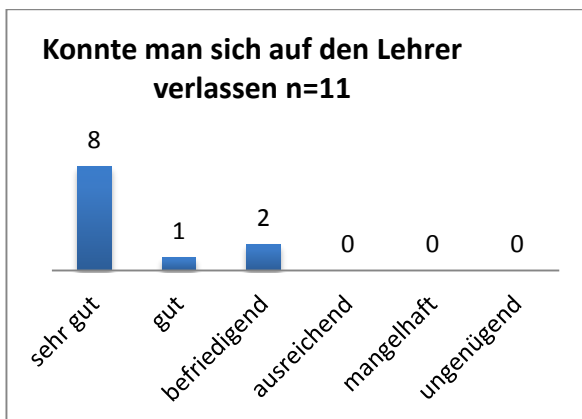


Abbildung 28: Konnten Sie sich auf den Lehrer verlassen? (analog 24i)

(=im Sinne der Sicherheit, dass da jmd. ist, der sich der anderen Person annimmt)

Zusammenfassung: Die Lehrperson wird überwiegend positiv bewertet. Die Schüler beschreiben ihn als wertschätzend, fürsorglich und fühlten sich von ihm in ihrer Person ernstgenommen. Er unterstützt seine Schüler, die ihn als Anlaufstation für ihre Probleme wählen. Sie können sich auf ihn verlassen. Im weiteren Verlauf wird auf die Bereiche Schutz und Kompromisslosigkeit genauer eingegangen. Auch die genannten Begriffe „*hart, aggressiv, handgreiflich, streng*“ (Untersuchungsergebnisse (23)) sind Adjektive, die im Pädagogischen und vor allem in diesem sensiblen Setting aufhorchen lassen. Sie werden an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen.

Themenbereich: Sonstiges

Am Ende des Fragebogens sollte ein Resümee gezogen werden. Noch einmal sollten sich die Schüler Gedanken über die besonders positiven, wie negativen Faktoren machen. Außerdem gab es Platz für weitere, persönliche Anmerkungen.

- Was fanden Sie besonders positiv?
- Was fanden Sie besonders negativ?

Wiederholt wurden strukturell-organisatorische Aspekte als besonders positiv benannt, wie längere und spontane Pausen, die kleine Klasse und eine angepasste Lerngeschwindigkeit. Ebenfalls häufig genannt wurde, dass man sich in dieser Klasse besser konzentrieren konnte. Daneben waren es auch Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers, die den Schülern besonders positiv im Gedächtnis geblieben sind.

„Herr S. war sehr einfühlsam und man konnte mit ihm reden und man konnte sich auf ihn verlassen....Seine Ausstrahlung....Das Herr S. nicht streng ist, und weil er manchmal echt cool ist...er versteht uns“ (Untersuchungsergebnisse (25))

Ein Schüler betonte an dieser Stelle, dass er in der Sonderklasse seinen Abschluss machen konnte, weil ihm alles „*gründlich erklärt*“ (ebd.-S7) wurde. Ein anderer meinte, dass er „*alles*“ besonders positiv fand (ebd.-S12).

Negative Aspekte waren weniger mit der Lehrperson oder dem Unterricht verbunden, sondern vor allem mit anderen Schülern. So störten sich einige an den Schülern anderer Klassen oder auch an den eigenen Klassenkameraden (vgl. Untersuchungsergebnisse (26)). Einem Schüler war es selbst in der Kleinklasse zu unruhig (vgl. ebd. -S2). An Herr S. als Lehrperson gab es abschließend nur eine kleine Kritik, so könne dieser „*sehr laut*“ (Untersuchungsergebnisse (26)-S9) werden. Ein anderer antwortete auf die Frage, was er besonders negativ fand: „*Sein(en) Beruf. Als Opa hätte ich ihn lieber gehabt*“ (ebd.-S4).

14. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung näher betrachtet. Dafür werden sie in den Kontext der bisherigen theoretischen Darstellung von Unterricht mit psychisch erkrankten Schülern im Generellen und der spezifischen Sonderklasse im Konkreten eingebettet. So sollen Aussagen über die besonderen Kennzeichen dieser Klasse getroffen werden. Diese können gleichsam als Gelingensfaktoren betrachtet werden.

14.1. Das Antwortverhalten

Betrachtet man den einzelnen Antwortbogen in seiner Gesamtheit, fällt auf, dass sich der damalige Aufnahmegrund eines Schülers in seinem heutigen Antwortverhalten nahezu widerspiegelt.

Die größte Gruppe von Schülern (acht Nennungen) bewertete das Sonderklassen-Konzept durchweg positiv. Es sind jene Schüler, die wissen, dass an anderen Schule gescheitert wären und diese Chance daher sehr geschätzt haben. Die Lehrperson wird von Ihnen überaus positiv bewertet. Auffällig ist, dass diese Gruppe insbesondere von jenen ehemaligen Schülern gebildet wird, welche parallel zum Schulbesuch in der Intensiv-Wohngruppe betreut wurde. Sie hatten daher einen klaren kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnosehintergrund

Das Antwortverhalten von vier Schülern lässt schließen, dass sie mit der Beschulung in der Sonderklasse damals nicht einverstanden waren, dies nicht verstehen konnten und heute noch davon überzeugt sind, es auch an einer anderen Schule „*geschafft zu haben*“. Ein Schüler dieser Gruppe konnte die Ressourcen dieser Klasse dennoch nutzen und schätzen. Seine Bewertungen der Klasse und des Lehrerverhaltens waren überwiegend positiv. Die verbliebenen drei Schüler dieser zweiten, negativ besetzten Gruppe, hatten ein offensichtliches Normalitätsbestreben. An der Sonderklasse störte sie vor allem die veränderten „besonderen“ Rahmenbedingungen, wie die kleine Klasse, die Insellage und insbesondere die psychisch kranken Mitschüler. Einer dieser Schüler beurteilte die Lehrperson besonders negativ. Wie ich herausfinden konnte, handelte es sich um besonders konfliktreiche Schüler-Lehrer-Beziehungen.

Das Aufnahmemoment selbst scheint für das Gelingen eine wichtige Rolle zu spielen. Kann ein Schüler seine Aufnahme in diese Sonderklasse nachvollziehen und bejahen, scheint ein wichtiger erster Schritt im Hinblick auf eine positive Entwicklung in dieser Klasse erfolgt zu

sein. Ein negativer Aufnahmepunkt hingegen scheint sich entsprechend auf die „Gestaltung“ der Zeit in der Sonderklasse und die Bewertung danach auszuwirken.

14.2. Die Bedeutung der Schülerrolle

Das (Wieder-) Annehmen der Schülerrolle wird von Herrn Schefold als wesentliche Grundlage der pädagogischen Arbeit in der Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche beschrieben²⁸. Und tatsächlich ist dieses innere Bestreben bei nahezu allen Schülern gegeben, wie die Fragebogenerhebung zeigen konnte. Der Wunsch und das Streben nach Normalität, wie Schule sie bieten kann, scheinen für viele in dieser unruhigen Phase überaus wichtig zu sein. Diese intrinsische Motivation der Schüler wieder in geregelten Formen am Schulalltag teilzunehmen ist der „Motor“ dafür, sich auf Schule (wieder) einzulassen.

91% der Schüler geben an, sich mit ihrer wiederentdeckten Schülerrolle in der Klasse wohl gefühlt zu haben. Schefold betont in seinen Ausführungen die Bedeutung dieses Identifizierungsprozesses als wichtig für eine positiv verlaufende Beschulung. Wieder Schüler sein zu können/dürfen scheint gerade für die Schüler der Sonderklasse besonders wichtig.

14.3. Veränderte schulische Bedingungen als Ausgangslage

Vor diesem Hintergrund scheint es bedeutend, zu erfahren, was diesen „Wohlfühlcharakter“ ausmachte. Die grundlegenden Unterschiede zwischen der vorherigen Schule und der Sonderklasse können dafür einen ersten Anhaltspunkt liefern. Die benannten Aspekte können in negativer Umkehrung gleichsam als Scheiterungsfaktoren betrachtet werden. Es sind jene Aspekte, die den Schülern in der vorherigen Schule den Schulbesuch schwer oder gar unmöglich gemacht haben.

Als grundlegende Unterschiede (vgl. Untersuchungsergebnisse (3)) benannten die ehemaligen Schüler die Faktoren Ruhe, Klassengröße, angepasstes Lerntempo sowie ein Mehr an Unterstützung. Das Arbeitsklima sei daher deutlich lernfreundlicher. Außerdem seien die Kontakte intensiver und der Lehrer angenehmer. Die Lehrperson würde sich zudem, im Gegensatz zur vorigen Schule, für jeden Schüler Zeit nehmen. In welcher Hinsicht

²⁸ vgl. 11.3.2. „Konzeptionelle Merkmale“

sich der Lehrer der Klasse. für seine Schüler Zeit nimmt, ist wird in den Antworten nicht näher bezeichnet. Dadurch wird ein vieldimensionaler Blick auf diese Aussage möglich. Zeit nehmen kann bedeuten, dass der Lehrer sich im Unterricht intensiv um Lernprobleme kümmert, aber auch dass er sich für die aktuellen Bedürfnisse seiner Schüler interessiert.

Die von den Schülern benannten Unterschiede zwischen den vorherigen Schulformen und der Sonderklasse beziehen sich auf die wesentlichen Elemente von Schule und Unterricht und sind daher als besonders gravierend zu bewerten. Diese sind einerseits Aussagen zu strukturellen Rahmenbedingungen, andererseits Aussagen zu Merkmalen des Unterrichts sowie zur Lehrperson, die den Bedürfnissen der Schüler nicht nachkommt.

In der Fragebogenerhebung waren diese drei Faktoren von großer Bedeutung.

14.4. Die Bedeutung strukturell- organisatorischer Merkmale

Die grundlegenden strukturellen Merkmale der Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche sind das Klassenlehrerprinzip, die Klassengröße, die Kombiklasse sowie die Insellage fernab vom Hauptgebäude²⁹. Die Fragebogenerhebung konnte zeigen, dass die Schüler überwiegend zufrieden mit diesen Bedingungen sind. Es scheint allerdings Unterschiede im Antwortverhalten zu geben, die auf die oben definierten persönlichen Hintergründe der Schüler zurück zu führen sind.

Die Kleinklasse war für 75% der Befragten genau das richtige Setting, um ihren besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. Diese Schüler erteilen damit den großen Klassen in Regelschulen mit mindesten 25 Schülern eine Absage. Häufig sind es diese Klassen, die das Scheitern dieser Schüler eingeleitet haben. Die positive Bewertung der Kleinklasse ist als das Bedürfnis der Schüler zu verstehen, endlich in Gänze „gesehen zu werden“. Nicht als Störer, der den Unterricht schwierig macht, sondern als Mensch, als sich entwickelndes Wesen, das trotz seines jungen Alters bereits eine Vielzahl von Problemen zu bewältigen hat. In Kleinklassen ist dieser individuelle, subjektorientierte Blick möglich. Drei Schüler der Untersuchungsgruppe äußerten den Wunsch lieber in einer größeren Klasse beschult zu werden. Ich verstehe dies als ein Streben nach Normalität vor dem Hintergrund eines gänzlich abnormalen Lebens. In der unsicheren Situation der Erkrankung kann Schule Normalität darstellen. Nicht aber die Sonderklasse. Ihre Strukturen sind für einige zu „besonders“, weshalb sie sich nach „richtigen“ Klassen mit „richtigem“ Unterricht sehnen.

²⁹ vgl. Kapitel 11.3.2. „Konzeptionelle Merkmale“

Man könnte in den Normalitätsbestrebungen auch eine Flucht vor dem Selbst und der Krankheit sehen, im Sinne einer korrigierenden Selbsterfahrung. Das bedeutet, je normaler ein Schüler sich aufgrund seiner Umgebung fühlt, desto weniger krank ist er (vermeintlich).

Mit der Kombi-Beschulung verhält es sich ähnlich. Auch hier gaben wieder drei der ehemaligen Schüler, jedoch nur in einem Fall derselbe, an, dass sie eine heterogene Klasse bevorzugt hätten. Die anderen neun Schüler hatten keinerlei Probleme mit der heterogenen Schülerschaft. Man könnte mutmaßen, dass diese Schüler derart mit sich und ihrer Krankheit beschäftigt waren, dass sie sich über ihre Klassenkameraden keine tieferen Gedanken gemacht haben.

Die Insellage der Sonderklasse, entfernt vom Hauptgebäude, soll den Schülern einen räumlichen Schonraum schaffen, in den Konflikte von außen nur erschwert hineingetragen werden können. Die Schüler bestätigen diese Denkweise nur eingeschränkt. Sieben der Schüler antworteten, dass sie es als sehr angenehm empfanden. Ein Schüler begründet das folgendermaßen *„weil ich einfach etwas abgegrenzt von den anderen Schülern war, die mir nicht so gut getan haben“* (Untersuchungsergebnisse (16)-S4) und formuliert damit genau das ursprüngliche Anliegen gesonderten Lage der Klasse. Drei der Schüler hingegen wären gerne im Haupthaus gewesen. Es sind wiederum jene Schüler, die gerne in größeren Klassen beschult worden wären. Die Normalitätsthese sehe ich daher als bestätigt.

Um den Schülern auch in personeller Hinsicht Sicherheit zu vermitteln und Konstanz an zu bieten, wird in der Sonderklasse nach dem Klassenlehrerprinzip gearbeitet. Es ist so möglich, den Schülern ein Höchstmaß an personeller Klarheit, Stabilität, Konsequenz und emotionaler Verlässlichkeit zu bieten. Der Klassenlehrer wird so zur festen Bezugsperson für die Schüler. Verlässliche und tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehungen können erwachsen und Basis einer offenen, vertrauensvollen Interaktion werden³⁰. Vor diesem Hintergrund soll die Lehrperson möglichst viel Zeit in der Klasse verbringen. Elf der ehemaligen Schüler, empfanden es ihren Angaben zu Folge allerdings sehr gut, ab und an Unterricht bei einem anderen Lehrer gehabt zu haben. Aufgrund der positiven Bewertung des Klassenlehrers im weiteren Verlauf des Fragebogens, sehe ich hierin allerdings keine Absage an die Persönlichkeit und Fähigkeiten des Lehrers oder das Klassenlehrerprinzips im Allgemeinen. Vielmehr sehe ich darin den Wunsch der Schüler nach etwas Variation im Schulalltag. Das Klassenlehrerprinzip kann für alle Beteiligten sehr anstrengend sein, denn dominante Konflikte bestimmen unter Umständen einen ganzen Schultvormittag. Der Lehrerwechsel zu einer nicht-involvierten Person kann hier regulierend wirken. Darüber hinaus arbeitet der Lehrer sehr eng mit seinen Schülern zusammen. Dadurch lernt er sie im Laufe der Zeit sehr gut kennen. Für den Schüler ist diese Transparenz seines Selbst vielleicht nicht immer

³⁰ vgl. Kapitel 5.2. „Aufgaben und Ziele der Schule für Erziehungshilfe“

angenehm und er sehnt sich nach Unterricht, in dem er sich etwas zurückziehen kann. Außerdem ist es aus Sicht der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler durchaus positiv, wenn sie auch andere Lehrpersonen erleben, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen und an denen sie sich orientieren können. Das Klassenlehrerprinzip an sich ist insbesondere für diesen Personenkreis sicherlich förderlich. Es bietet Kontinuität und Sicherheit. Die wenigen Unterrichtsstunden, die von anderen Lehrern durchgeführt werden, sind allerdings als überaus konstruktiv einzustufen und vor dem Hintergrund einer stabilen Klassenlehrerbeziehung absolut unproblematisch.

14.5. Die Bedeutung einzelner Merkmale des Unterrichts

Lernen in einer derart belastenden Lebensphase ist schwer und oft nur eingeschränkt möglich³¹. Lernprobleme häufen sich, da die kognitiven Kapazitäten anderweitig gebunden sind und den Lernprozessen nicht voll zur Verfügung stehen. Lernen wird so häufig zur Quelle von Frustration und Überforderung. Lernprozesse müssen daher besonders sensibel gestaltet werden. Eine individuelle Lernplanung und eine flexible Unterrichtsgestaltung sind unbedingt erforderlich. Für den Lehrer heißt das, sich „Zeit zu nehmen“ für die akuten emotionalen Bedürfnisse und die auftretenden Lernprobleme. Das erfordert Geduld (von einem Schüler ausdrücklich benannt (Untersuchungsergebnisse(23)-S12) und einen Blick für die kleinen Schritte.

Die Schüler geben in der Fragebogenerhebung an, dass die individuellen Lernprobleme und Lerngeschwindigkeiten im Unterricht von der Lehrperson immer bzw. meistens beachtet wurden. Eine angepasste Lerngeschwindigkeit, sowie das Zeit nehmen für den einzelnen Schüler, um ihm alles „*gründlich (zu) erklären*“ (Untersuchungsergebnisse (25)-S7) wirkt sich positiv aus. Und so wundert es nicht, dass 10 von 12 Schülern angeben, in der Zeit in der Sonderklasse, insgesamt viel gelernt zu haben. Bei sieben Schülern dieser Gruppe besteht eine direkte Korrelation zwischen dem empfundenen, subjektiven Lernerfolg und der Rücksichtnahme auf individuelle Lernprobleme (Überschneidungsbereich $\bar{U}=7$). Das beweist, dass diese Schüler direkt von der individuellen Unterrichtsgestaltung profitieren konnten.

Im Unterricht der Sonderklasse gilt es, Überforderung so oft wie möglich zu vermeiden. Die Schüler sollen positive Lernerfahrungen machen, die sie bestärken. Hierfür gilt es die Balance zwischen fördern und gewähren lassen zu finden. Eine Reduktion auf inhaltlicher sowie auf zeitlicher Ebene ist daher oft nötig. Die Lerninhalte werden aufgrund dessen häufig

³¹ vgl. 9.3 „Psychisch belastete Kinder und Jugendliche im Unterricht“

auf das Wesentliche beschränkt und auf die individuelle Lernausgangslage der Schüler angepasst.

Die meisten der Schüler bewerten ihren Lernerfolg positiv. Jene schulischen Inhalte, die gelehrt wurden, waren für die Schüler folglich direkt relevant. Sie dienten bspw. für die Abschlussprüfung oder auch zum Aufarbeiten der teilweise immensen schulischen Lücken. Das Lernen erhielt auf diesem Wege eine persönliche Bedeutsamkeit und half den Schülern an die verloren gegangenen schulischen Perspektive anzuknüpfen.

Auch zeitlich ist es wichtig, den Schülern immer wieder Freiräume zu eröffnen, in denen sie sich dem Unterrichtsgeschehen entziehen können. Die Unterrichtszeit wird daher äußerst flexibel gestaltet. Zusätzliche Pausen und scheinbar ungenutzte Unterrichtszeit entlasten den Schulalltag. Die tatsächliche Unterrichtszeit beschränkt in der Sonderklasse reduziert sich im Vergleich zu regulären Klassen. Von den ehemaligen Schülern wird dies überwiegend positiv bewertet. Offensichtlich bestand demnach ein Bedarf, die Unterrichtszeit zu reduzieren. Nur zwei ehemalige Schüler, jene die sich nach Normalität sehnten, gaben an, dass sie gerne mehr Unterricht gehabt hätten.

Für fünf der zwölf Schüler (42%) hatte diese inhaltliche und zeitliche Flexibilität den erwünschten Effekt und sie fühlten sich nie überfordert. Die anderen Schüler antworteten, trotz der inhaltlichen und zeitlichen Reduktion und der flexiblen und individuellen Gestaltung der Lernprozesse, manchmal überfordert gewesen zu sein. Interessanterweise scheint ein Zusammenhang zwischen dem Empfinden von Überforderung und dem Berücksichtigen von Individualität durch den Lehrer zu bestehen ($\bar{U}=4$). Vier Schüler, die sich trotz aller Bemühungen manchmal überfordert fühlten, gaben an, dass die Lehrperson nur „meistens“ die individuelle Lerngeschwindigkeit und -Probleme berücksichtigt hatte. Diese Negativkorrelation bestätigt, dass ihnen genau dies gefehlt hat. Schulische Überforderung scheint folglich die Sympathien für die Lehrerpersönlichkeit etwas sinken zu lassen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Unterrichts ergibt sich aus der allseits bekannten, pädagogischen Forderung, den Schüler als Mensch und nicht als Medium der Wissensvermittlung zu sehen. Die Schüler der Sonderklasse mit ihren besonderen Bedürfnislagen bringen immer wieder ihre aktuellen Probleme und Gefühle mit in den Unterricht. Diese nicht aufzugreifen wäre fatal und würde einen Lernerfolg erheblich beeinträchtigen. Es ist daher von großer Bedeutung, dass der Lehrer diesen akuten Anliegen der Schüler Raum geben kann. Für den Schüler ist dies von elementarer Bedeutung, denn es symbolisiert Anerkennung und Wertschätzung. Er erhält das Gefühl gesehen und ernstgenommen zu werden. Dreiviertel der Schüler bestätigen, dass der ihr Lehrer im

Unterricht zuerst den Mensch und dann den Inhalt sieht³². Ruth Cohn geht in ihrem Konzept der „Themenzentrierte Interaktion“ geht davon aus, dass sich Störungen im Alltag immer Vorrang nehmen werden - ob wir ihnen diesen einräumen oder nicht (vgl. Wikipedia o.A.). Sinnvoll ist es, Störungen im Unterricht (bspw. durch aktuelle emotionale Missbefindlichkeiten, Ärger, etc.) immer zu thematisieren, denn sie werden diesen früher oder später beeinträchtigen.

Der Lehrperson. scheint es zu gelingen, in der Sonderklasse ein Arbeitsklima zu schaffen, das überaus lern- und schülerfreundlich ist. Jene Aspekte, die die Schüler anfangs benannten, wie Ruhe, angemessenes Lerntempo, mehr Zeit für den einzelnen Schüler und mehr Unterstützung, machen das Lernen in der Sonderklasse angenehmer und damit effektiver. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass zehn Schülern der Befragungsgruppe die Zeit in der Sonderklasse geholfen hat. Elf Schüler der Schülergruppe gaben zudem an, in der Klasse wieder Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewonnen zu haben. Zwischen den Bereichen besteht eine hohe Korrelation von $\bar{U}=8$.

Ausgangspunkt von Unterricht sind immer die Merkmale der Lernenden, ihre Lernprobleme, ihre Lerngeschwindigkeit, aber auch ihre aktuelle emotionale Befindlichkeit. Diese Individualität ist der Kern der pädagogischen Arbeit in der Sonderklasse und Grundlage aller anstehenden schulischen Lern- und Entwicklungsprozesse. Acht Schüler formulieren, dass sie „Schule“ in einer normalen Klasse nicht geschafft hätten. Individuelles Arbeiten in der Sonderklasse ist für diese Schülerschaft zielführend.

14.6. Die Bedeutung personeller Merkmale

Die Lehrperson steht im Mittelpunkt aller Interaktionen in der Sonderklasse und lenkt die sozialen Prozesse. Ihre Persönlichkeitsmerkmale sind daher von elementarer Bedeutung, besonders in derart sensiblen Settings wie der Sonderklasse. Folgend soll auf die wichtigsten Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson eingegangen werden.

Die Anerkennung der Individualität eines jeden Schülers ist vor dem Hintergrund ihrer Erkrankung wesentlich und für eine gelingende Praxis überaus bedeutend (s.o.). Damit verbunden ist auch das Ernstnehmen ihrer Gefühle, Bedürfnisse und Probleme. Die absolute Anerkennung und Achtung des Schülers ist in dem vorliegenden, pädagogischen Kontext elementar. „Ernstgenommen zu werden“ ist ein grundlegendes Bedürfnis sich entwickelnder Wesen, das ihnen das Gefühl des „Richtig-Fühlens“ und des „Angenommen-Seins“

³² Zwei Antworten konnten nicht ausgewertet werden, nur ein Schüler war gegenteiliger Meinung.

vermittelt. In Bezug auf die Schülergruppe der Sonderklasse ist dies, vor dem Hintergrund der Erkrankung, besonders relevant. Denn häufig haben sie erfahren müssen, dass ihre Gefühle und ihre Wahrnehmung nicht ernst genommen und als „falsch“ oder „verrückt“ eingestuft wurden. Herr S. zeigt seinen Schülern, dass er ihr Denken, Fühlen und Handeln ernst nimmt ($\bar{x}=1,54^{33}$) und symbolisiert ihnen damit, dass er sie als Person in Gänze annimmt und respektiert.

Jemanden achten, anerkennen, ernstnehmen und respektieren bedeutet, jemanden uneingeschränkt annehmen und diese Person wertzuschätzen. Wertschätzung als positive Bewertung der anderen Person ist für die Schüler eine bedeutende Erfahrung. Sie haben vor dem Hintergrund ihrer Erkrankung häufig große Probleme sich selbst anzunehmen und/oder erfahren durch andere, dass sie der Wertschätzung nicht „wert“ sind. Deshalb erleben es viele der Schüler als besonders positiv, dass ihnen Herr S. diese Wertschätzung entgegenbringt und ihnen damit sagt „Es ist gut, so wie du bist“ ($\bar{x}=1,63$).

Achtung und Wertschätzung sind bei Herr S. Grundlage des Handelns. Eine „Kultur der Fürsorge“ ($\bar{x}=1,72$) und die uneingeschränkten Unterstützung ($\bar{x}=1,27$) in vielerlei Hinsicht erleben die Schüler als angenehm. Die Adjektive „fürsorglich“ und „hilfsbereit“ werden von diesen ausdrücklich benannt. Die Begrifflichkeit „Unterstützung“ eröffnet eine Bandbreite an möglichen Verstehensinhalten. So kann „jemanden unterstützen“ bedeuten, jemandem zu helfen oder zur Seite zu stehen, jemanden zu bekräftigen und ihn zu ermutigen. In Bezug auf die betrachtete Sonderklasse ist explizit diese Vieldimensionalität gemeint, wenn von „Unterstützung“ die Rede ist.

Herr S. bietet seinen Schülern Beziehungen an, auf die sie sich stützen und verlassen können. „Sich verlassen können“ bedeutet dabei einerseits, dass die Schüler einer Lehrperson gegenüberstehen, die authentisch und damit für die Schüler begreifbar und konstant ist. Es bedeutet aber auch, dass die Lehrperson in ihren Handlungen und Aussagen zuverlässig und glaubwürdig ist. Indem es Herrn S. gelingt, dass sich die Schüler auf ihn verlassen können ($\bar{x}=1,45$), schafft er einen Ort der Sicherheit. Die Schüler wählen ihn als Anlaufstelle für vielfältige Problemlagen ($\bar{x}=1,72$). Die Schüler können ihm vertrauen und wissen, dass er jederzeit ein Gehör für ihre Anliegen hat und diese ernst nimmt. Die Grundsteine für eine gelingende Schüler-Lehrer-Beziehung sind damit gelegt.

Die Lehrperson vertritt im Schulalltag Werte, deren Umsetzung sie auch von den Schülern konsequent einfordert (s.o.) Diese beziehen sich insbesondere auf die Gestaltung der sozialen Interaktion, d.h. auf das Miteinander der Schüler untereinander, aber auch auf die Schüler-Lehrer-Interaktion. Auch im Hinblick auf Arbeitsabläufe und Arbeitshaltung zeigt sie

³³ Diese Durchschnittswerte sind das Ergebnis der Bewertung durch die ehemaligen Schüler mittels Schulnoten.

klare Regeln. All diese Regeln dienen dazu, den Schülern klare Strukturen zu vermitteln, die ihnen Orientierung und damit Sicherheit bieten. Gleichzeitig stecken die Regeln die Grenzen dessen ab, was in der Sonderklasse erlaubt ist und was nicht. Bei massiver Grenzüberschreitung reagiert Herr S. mit energischer, kompromissloser Strenge³⁴. Diese wurde von den Befragten explizit benannt. Heftige grenzüberschreitende Konflikte sind in einer Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche durchaus denkbar. Diese können entstehen, wenn ein Schüler seine Emotionen gegen sich, die Mitschüler, oder die Lehrperson richtet. Ein körperliches „Einhalt-Gewähren“ kann in derartigen Situationen pädagogisch sinnvoll werden, denn verbales Grenzziehen ist dann oft keine Möglichkeit mehr und schnelles Handeln aus Momenten der Gefährdung erforderlich. Diese Situationen wurden von den Schülern als „*handgreiflich*“ (Untersuchungsergebnisse (23)-S11) beschrieben.

Schüler, die das System und vor allem den Lehrer immer wieder auf die Probe stellen, brauchen ein präzises, klares und oft kompromissloses Vorgehen des Lehrers, um ihnen ihre Grenzen aufzuzeigen. Eine derartige Grenzziehung ist in diesem Setting von elementarer Bedeutung, denn Jugendlichen werden ohne Grenzen schnell haltlos und müssen dann unter Umständen auch dieses System verlassen.

Herr S. oberstes Ziel ist es, keinen Schüler „fallen zu lassen“, denn für viele seiner Schüler ist diese Sonderklasse unter Umständen die letzte Station. Konflikte tragen dazu bei, dass eine stabile Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen kann. Die immer wiederkehrenden Auseinandersetzungen in der Sonderklasse zeigen den Schülern, dass der Lehrer dazu bereit ist, trotz der negativen Situationen mit ihnen zu arbeiten. Das vermittelt den Schülern, dass er sich ihrer in Gänze annimmt und sie als Schüler mit besonderen Bedürfnislagen wertschätzt. Werden diese Konflikte durchstanden, steht am Ende häufig eine (hart erkämpfte), aber auch gute Schüler-Lehrer-Beziehung. Diese persönliche Ebene ist unter Umständen der entscheidende Faktor, welcher einen Schüler im System halten kann.

Dennoch scheint diese Kompromisslosigkeit ($\sigma=3,18$) für die Mehrzahl der Schüler zu heftig zu sein. Sieben der Schüler beschreiben sein kompromissloses Verhalten mit der Note 3 und schlechter. Dieses Ergebnis stimmt nachdenklich und bringt mich zu dem Ergebnis, dass eine gewisse Strenge und Kompromisslosigkeit bei der Einforderung der Regeln von Nöten ist, die Lehrperson dieses Maß manchmal überschreitet. Setzt man die Faktoren Schutz ($\sigma=2,0$) und Kompromisslosigkeit in einen Zusammenhang, zeigt sich ein Überschneidungsbereich ($\bar{U}=4$) derjenigen, die beide Faktoren negativ bewertet hatten. Wenig gefühlter Schutz und eine hohe Kompromisslosigkeit/Strenge können ein Hinweis auf Angst vor der Lehrperson sein. Strenge kann unter Umständen demnach schnell in Angst umschlagen.

³⁴ Kompromisslosigkeit und Strenge sind synonym zu verwenden.

Ebenso problematisch wird die Kompromisslosigkeit unter Einbezug des Faktors Wertschätzung. Ein geringer Wert beim Faktor Wertschätzung und ein hoher Wert bei der Kompromisslosigkeit erwecken den Eindruck, der Lehrer handle aus einem Machtbestreben heraus. Auch könnte diese Korrelation ein Anzeichen für eine vom Schüler erfahrene Demütigung sein. Bei zwei der Schüler ist diese Übereinstimmung gegeben. Weder Angst noch Macht oder Demütigung sollten allerdings gezielt als pädagogische Mittel eingesetzt werden.

Hingegen antworten sieben der befragten Schüler bei der Frage nach dem personellen Schutzfaktor (*„Fühlten Sie sich von Herr S. geschützt?“*) mit Note 2 und besser. Anhand dessen zeigt sich, dass viele Schüler den Faktor Schutz und den Faktor Kompromisslosigkeit voneinander trennen können. Unter Umständen können sie die Strenge der Lehrperson, vor dem Hintergrund ihres Verhaltens, als gerechtfertigt anerkennen und wissen, dass er stets ihr Bestes wollte (*„hart aber fair“* (Untersuchungsergebnisse (23)-S5)).

Herr S. wird von seinen Schülern, mit Ausnahme seiner Strenge/Kompromisslosigkeit, dennoch überwiegend in seinem Auftreten und Verhalten geschätzt. Die bisherige Bewertung und die freie Beschreibung der Schüler lassen darauf schließen. Die Schüler bestätigen mittels Adjektiven, dass Herr S. ein sehr *„netter“*, *„freundlicher“* und *„lieber“* Lehrer ist. Seine *„ruhige“* und/oder *„beruhigende“* Art vermittelt den Schülern Sicherheit und Gewissheit, auf die sie ihre anstehenden Lern- und Entwicklungsprozesse stützen können. In diesen wiederum wirkt Herr S. *„wegweisend“* und *„anspornend“* (ebd.-S11). Im Hinblick auf das Erreichen schulischer Ziele sind beide Attribute, Gewissheit und Ansporn, wesentliche Elemente und sehr wertvoll.

Herr S. scheint eine Persönlichkeit zu haben und eine *„Ausstrahlung“* (ebd.-S4) zu besitzen, die den Schülern in vielerlei Hinsicht Bedeutsames vermitteln kann. Er begegnet seinen Schülern ehrlich und wertschätzend und scheint sich, den Ergebnissen zur Folge, wahrhaftig für seine Schüler zu interessieren.

14.7. Die Bedeutung des Klassenklimas

Herr S. kreiert eine Klassenatmosphäre, in der Schule wieder leichtfällt. Durch die überwiegend *„lustige“*, *„coole“* und *„gut gelaunte“* Lehrperson (Untersuchungsergebnisse (23)) entsteht eine lockere Lernatmosphäre, in der Lernen fernab vom bisher geltenden schulischen Druck möglich wird. Die Atmosphäre in der Klasse ist gekennzeichnet von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung und trägt dazu bei, dass Schule nicht nur ein

Ort des inhaltlichen Lernens ist, sondern ein Erfahrungsraum in vielfältiger Weise sein kann. Die Klassenkameraden haben sich im Wesentlichen untereinander gut verstanden. Auch, dass andere Schüler eine psychiatrische Erkrankung hatten, schien die meisten (73%) nicht zu stören. Drei Schüler hatten allerdings damit ein leichtes, bzw. erhebliches Problem. Es waren wieder jene, die in ihrem Antwortverhalten ein offensichtliches Normalitätsstreben zeigten.

14.8. Die Bedeutung der Klasse als Schon- und Schutzraum

Das Schon- und Schutzraumkonzept scheint konzeptionell unabdingbar. Es möchte den Schülern einen Raum bieten, in dem sie sich fernab von jeglicher Bedrohung und Unsicherheit positiv entwickeln können. Dieses Konzept scheint dadurch bestätigt, dass 92% der Schüler angaben, sich in der Klasse sicher gefühlt zu haben. Die Inselklasse kann hier nicht als alleiniger Grund angesehen werden, denn nur sieben der Schüler empfanden diese explizit als angenehm. Dies sind vor allem jene Schüler, die einen jugendpsychiatrischen Diagnosehintergrund ausweisen. Die Kleinklasse, die per se Schutz verspricht, spielt in diesem Zusammenhang, aufgrund ihrer positiven Bewertung durch die Untersuchungsgruppe, sicherlich eine bedeutende Rolle. Das Klassenlehrerprinzip hingegen ist in Hinblick auf das Schutzkonzept nicht von zentraler Bedeutung. Dies konnte die Untersuchung zeigen. Als weiterer Schutzfaktor kommt allerdings die Anwesenheit anderer Schüler mit einer psychiatrischen Erkrankung in Betracht. Die Schüler erfahren so, dass sie nicht die einzigen Betroffenen sind. Erkrankung wird damit normalisiert.

Aufgrund der anfänglich genannten Bewertung (92%) sehe ich das Schon- und Schutzraumkonzept bestätigt. Jene Schüler, die parallel in der Intensiv-Wohngruppe betreut wurden, fühlten sich ihren Angaben nach sicherer als jene Schüler, die aufgrund einer anderen Problemlage in die Klasse kamen. Für die Jugendlichen, die einen diagnostizierten kinder- und jugendpsychiatrischen Hintergrund hatten, schien der Schutzraum daher notwendig zu sein.

14.9. Merkmale der Arbeit in der Sonderklasse für psychisch Kranke

Herr Schefold postuliert in der erstellten Konzeption folgende Merkmale für die Arbeit in der Sonderklasse³⁵

- Schülerrolle als sicherer Hafen
- Von der Lehrperson ausgehende Werte
 - Anerkennung der Individualität
 - Schon- und Schutzraum auf räumlicher, zeitlicher, struktureller und personeller Ebene
 - Kultur der Fürsorge
- Strukturelle und organisatorische Merkmale
 - Klassenlehrerprinzip
 - Kombiklasse
 - Kleinklasse
 - Flexible und unverbindliche Verpflichtungen zur Stammschule
- Unterrichtliche Merkmale
 - Gesunderhaltung und Stabilisierung
 - Raum für die Themen der Schüler
 - Soziales Lernen
 - Besondere inhaltliche Unterrichtsmerkmale
 - Klare Strukturen
- Interdisziplinäre Netzwerkarbeit

Die von mir durchgeführte Fragebogenerhebung hatte, vor dem Hintergrund dieser grundlegenden, konzeptionellen Merkmale, insbesondere die Schülerschaft und deren individuelle Bedürfnisse im Blick. Es sollte erhoben werden, wie die ehemaligen Schüler diese Klasse erlebt haben und ob die konzeptionelle Basis zielführend ist. Ausgehend hiervon werde ich abschließend die bedeutsamsten Kennzeichen der Klasse und der Arbeit in der Klasse darlegen.

Der Kern der pädagogischen Arbeit in der Sonderklasse ist die **Individualisierung**. Jede Entwicklung verläuft individuell und trägt daher einen subjektiven Charakter. Ergo hat ein

³⁵ vgl. Kapitel 11.3.2 „Konzeptionelle Merkmale“

jedes sich entwickelndes Wesens ein Grundbedürfnis nach Anerkennung und „Gesehen-Werden“. Auf gesellschaftlicher Ebene sieht man allerdings ab dem Schuleintrittsalter die Schülerpersönlichkeit im Allgemeinen und weniger das Kind bzw. den Jugendlichen mit seinen innersten Anliegen. Die vielfältigen Bedürfnislagen der Schüler mit einer psychischen Erkrankung erfordern besonders diesen spezifischen, schülerzentrierten Blickwinkel. Das Streben nach Anerkennung, Wertschätzung und uneingeschränktem Angenommen-Sein ist bei ihnen besonders dominant. Ihre emotionale Befindlichkeit sowie ihre subjektiven Lernprobleme sind geprägt vom Verlauf der Krankheit und häufig tagesformabhängig. Ein hoher Grad an Sensibilität und Individualität kennzeichnet vor diesem Hintergrund den Alltag in der Sonderklasse. Die Kleinklasse stellt dabei den äußeren Rahmen dar, in dem ein derartig subjektorientiertes Handeln überhaupt erst möglich wird. Im Unterricht sind die individuellen Bedürfnisse der Schüler Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns. Eine flexible Unterrichtsgestaltung, die Anpassung und Reduktion der Unterrichtsinhalte und der Unterrichtssituation an die individuellen Lernprozesse ist beständig erforderlich. Häufig wird das inhaltliche Lernen angesichts der aktuellen Themen der Schüler zweitrangig. Der Lerner ist folglich immer Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung. Der Unterricht passt sich ihm an.

Die **Lehrperson** ist Dreh- und Angelpunkt der Klasse. Ihre Persönlichkeit ist von großer Bedeutung. Sie muss eine Vielzahl klar definierter Persönlichkeitsmerkmale für ihre Lehrerrolle in dieser Klasse mitbringen. Unverzichtbar ist es, dass die Lehrperson für die oben beschriebene Individualität einsteht. Das bedeutet, die Schüler in ihren Stärken und Schwächen wahr zu nehmen, die krankheitsbedingten Merkmale zu erkennen und ernst zu nehmen und sie mit all ihren (vermeintlich „schrägen“) Empfindungen und Verhaltensweisen anerkennen. Dieses Gefühl bestärkt die Schüler. Dazu bedarf es einer empathischen Grundhaltung.

In der Untersuchung wurde deutlich, dass es von großer Relevanz ist, dass sich die Lehrperson ihrer Schüler, so wie sie sind, annimmt. Mehr noch: er nimmt sie gewissermaßen in Obhut. Jemanden in Obhut nehmen bedeutet jemanden zu umsorgen. Eine „Kultur der Fürsorge“, wie sie Herr Schefold formuliert, meint genau das. Sich vollkommen uneingeschränkt für die Belange der einem Anvertrauten einzusetzen, für sie zu sorgen und ihnen Stütze und Unterstützung zu sein. Die Schüler benötigen aufgrund ihrer Situation ein Mehr an Unterstützung als ihre Altersgenossen. Sie brauchen eine Lehrperson auf die sie sich vollkommen verlassen können, die ihnen Sicherheit und Geborgenheit vermittelt und ihnen hilft einen neuen Weg für sie zu finden und diesen zu beschreiten.

Vor diesem Hintergrund entsteht häufig eine **Schüler-Lehrer-Beziehung**, die in den folgenden Lern- und Entwicklungsprozesse als Stütze dient und im Hinblick auf die Erkrankung stabilisierend wirken kann. Bei Schülern, die über mehrere Jahre in der Klasse

sind, wird die Lehrperson zu einer bedeutenden Bezugsperson. Sie ist oft eine der konstantesten Personen in ihrem bisherigen Leben und es erwachsen familiengleiche Beziehungen. „(Das negative an Herr S. war...)sein Beruf. Als Opa hätte ich ihn lieber gehabt!“ (Untersuchungsergebnisse (26)-S4)

Viele der Schüler, die Schule für sich bereits aufgegeben haben, können über diese persönliche Ebene die Bedeutung schulischen Lernens wieder erkennen. Die Lehrperson wird zum Faktor extrinsischer Motivation. Für viele dieser „schwierigen“, „unbeschulbaren“ Schüler entscheidet sie, ob sich ein Schüler wieder auf die Institution Schule einlassen und diese durchhalten kann.

Deutlich wurde, dass es von beachtlicher Bedeutung ist, den Schülern einen **Schon- und Schutzraum** zu bieten, in dem sie sich fernab von Unsicherheiten oder Bedrohung entwickeln können. Dieses soll in struktureller Hinsicht durch das Klassenlehrerprinzip und die Kleinklasse in räumlicher Hinsicht durch die Insellage gewährleistet werden. Wie sich durch die Erhebung gezeigt hat, ist dieses Schon- und Schutzkonzept eher für jene Schüler bedeutend, die einen psychiatrischen Hintergrund haben. Jene Schüler, die aufgrund einer anderen, akuten Problemsituation in der Klasse Unterschlupf gefunden haben, fühlen sich durch diesen beschützenden Rahmen zu sehr „verbesondert“.

Auch **klare Strukturen und präzise formulierte Regeln** geben dem Lernen in der Sonderklasse einen zusätzlichen Rahmen, der Sicherheit und Orientierung vermittelt. Diese wiederum können jedoch nur von jenen Schülern akzeptiert werden, die sich auf das Sonderklassenkonzept im Gesamten einlassen können und verstehen, dass die klaren Regeln zielführend sind. Inwieweit die persönliche Krankheitseinsicht bzw. die bejahende Einstellung für die Beschulung in dieser Sonderklasse hierfür ausschlaggebend sind, lässt sich nur vermuten. Eine eindeutige Aussage hierzu lässt die Fragebogenerhebung nicht zu.

Insgesamt ist der Unterricht in der Sonderklasse von einem **lern- und schülerfreundlichen Arbeitsklima** geprägt. Individualität und Flexibilität bestimmen das Unterrichtsgeschehen, in dem Lernen ohne Druck möglich und Fehler erlaubt sind. Die Sonderklasse verspricht einen Raum, in dem auch kleinen Schritte anerkannt werden. Die Schüler können in diesem Kontext Lernen als persönlich bedeutsam erfahren. Dadurch wird ihnen hinsichtlich Schule perspektivisches Denken und das Entwickeln von schulischen Zielen wieder möglich. Während all dieser (Lern-) Prozesse werden sie vom Klassenlehrer stets begleitet und bestärkt. Seine geduldige und beruhigende Art vermittelt den Schülern dabei die Gewissheit, dass „alles irgendwie gut enden wird“.

Insgesamt fällt bei der Datenauswertung auf, dass die konzeptionelle Basis, insbesondere für die ursprünglich angedachte Schülergruppe, überaus passend ist. Jene Schüler, die aus

einer anderweitigen akuten Problemlage in der Klasse beschult wurden, können sich weniger auf die Klasse und ihre Angebote einlassen. Ein negatives Schulbild blieb bis heute haften und spiegelt sich im Antwortverhalten dieser Schüler wieder. Für sie war diese Klasse schlicht zu „besonders“. Der Erfolg der Klasse scheint daher wesentlich von der Identifikation mit der Erkrankung und dem Anerkennen der persönlichen Bedürfnislage abzuhängen. D.h., jenen Schülern, die ein Bewusstsein für ihre Bedürfnisse entwickelt haben, fällt es leichter die besonderen Rahmenbedingungen der Klasse zu akzeptieren und sich zu Nutzen zu machen.

14.9.1. Zusammenfassung

Die „Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche“ bietet einen Raum, in dem Schüler in seelischen Notlagen beschult werden können. Die konzeptionelle Basis, die im Laufe der Jahre entstanden ist, hat mit der Fragebogenerhebung ihre Feuertaufe bestanden. Sie konnte die konzeptionelle Ebene weitestgehend bestätigen und bestärken.

Unterricht in der Sonderklasse ist geprägt durch ein hohes Maß an Individualität und Flexibilität. Strukturell- organisatorische Merkmale machen dieses flexible Arbeiten möglich. Die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson sind in diesem Setting von besonderer Bedeutung. Anerkennung und Wertschätzung gegenüber den Schülern, Akzeptanz ihrer individuellen Problematik, eine empathische Grundhaltung sowie die Bereitschaft, sich der Schüler uneingeschränkt anzunehmen und sie zu unterstützen, bilden die Basis der Arbeit. Eine gefestigte Wertebasis seitens des Lehrers, eindeutige Regeln und klare Strukturen sind Ausgangspunkt der alltäglichen Interaktion in der Klasse. Es entsteht dadurch ein schulischer Rahmen, der Orientierung, Verlässlichkeit und Sicherheit gibt und in dem Zukunft entstehen kann.

14.10. Kritisches Moment

Auch die kritischen Momente der Erhebung sollen noch einmal explizit betrachtet werden. Diese beziehen sich auf einige Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers. Herr S. wird von einigen Schülern als sehr kompromisslos, streng, hart und handgreiflich beschrieben. Unter 14.6. wurde hierauf bereits eingegangen und eine Erklärung gesucht. Jeglicher Erklärung zum Trotz müssen derartige Signale ehemaliger Schüler ernstgenommen werden. Eine gewisse Strenge und Unnachgiebigkeit sind in einem Setting wie der Sonderklasse sicherlich

zielführend, um den Schülern haltgebende und Sicherheit vermittelnde Grenzen zu signalisieren. Strenge und Härte, auch passiv erlebte, können sich für den einen oder anderen Schüler, insbesondere bei Schüler mit einem psychiatrischen Hintergrund, zu einem Angstfaktor umkehren. Dann stehen sie dem Schon- und Schutzraumkonzept diametral entgegen.

Auch kann davon ausgegangen werden, dass einige Schüler die Strenge ihres Lehrers als reines Machtstreben betrachten. Lernen sollte in jeglichen pädagogischen Settings fernab von Angst und Unterlegenheit möglich sein. Wie die Erhebung leider zeigte, erlebte ein Teil der Schüler Herr S. in diesem Punkt negativ. Das sollte zum Nachdenken anregen. In einem derartigen Setting wie der Sonderklasse, in dem es jeden Tag auf Neue gilt, den Balanceakt zwischen Fördern und Gewähren-Lassen zu finden, wird eine regelmäßige Selbstreflexion unabdingbar. Besonders konfliktreiche Situationen sollten hierbei in den Fokus der Betrachtung rücken. Eine regelmäßige, von außen angeleitete Supervision sollte installiert sein, um die in einer solchen Klasse Tätigen, in ihren Prozessen der Selbstreflexion fachkompetent anzuleiten und zu begleiten. So kann verhindert werden, dass belastende Konfliktgeschichten, wie sie im Rahmen dieser Arbeit bereits beschrieben wurden, in dem zeitlich begrenzten Alltag eines Lehrers unbeachtet entschwindet.

14.11. Ausblick

Im Rahmen der Erhebung war es mir natürlich nicht möglich, den Themenkreis in seiner Vielfalt zu durchdringen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Fragebogenerhebung und -auswertung eröffneten sich daher einige, durchaus interessante, neue Themenfelder, die für weitere Nachforschungen in Frage kämen. Diese Themenfelder entstanden nach der Auswertung des vorliegenden Datenmaterials. Diese Aspekte könnten für die Arbeit in der Sonderklasse, meiner Meinung nach, von weiterer Relevanz sein. Hierzu zählt das Moment der Aufnahme in diese Sonderklasse. Sowohl Stöppler/Gebhard wie auch Herr Schefold haben hierzu bislang keine expliziten Aussagen getroffen. Bedeutend hierbei finde ich die Analyse des psychologischen Moments der Aufnahme. Ich gehe davon aus, dass genau dieses Moment für die positive Entwicklung in der Sonderklasse den Grundstein legt. Im Gegensatz dazu sind auch die Abbruchmomente von Bedeutung. Das vorliegende Datenmaterial bezog sich auf eine Schülergruppe der Sonderklasse, die längerfristig in der Klasse beschult wurde. Es gibt aber auch Schüler, die das Setting recht bald wieder verlassen haben. Mit Hilfe dieser Schüler könnte man explizit diesen Moment und damit die Grenzen der Sonderklasse genauer betrachten. Von großem Interesse ist zudem nach wie

vor der Schon- und Schutzraum. Die vorliegenden Daten bestätigen seine Bedeutung. Welche differenzierten Faktoren hier letztendlich tatsächlich wirken, welche psychologische Bedeutung diese für den einzelnen Schüler und seine Thematik haben, formulierte sich als weiteres Themenfeld.

Weitere Nachforschungen zu diesen Themenfeldern wären durchaus denkbar und sicherlich relevant.

15. Vergleichende Analyse

Um den gewonnenen Ergebnissen eine gewisse Allgemeingültigkeit zu geben, werden sie folgend in einer vergleichenden Analyse den Faktoren gegenübergestellt, die Stöppler und Gebhard in ihrer Untersuchung herausgearbeitet haben. Aufgrund der unterschiedlichen Forschungsherangehensweise zeigt sich vorerst nur ein kleiner Überschneidungsbereich. Dieser lässt allerdings vermuten, dass weitere, aktuell nicht vergleichbare Faktoren, dennoch in ähnlicher Weise übertragen werden können.

Die vergleichende Analyse („comparative analysis“) ist eine Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung und ein zentrales Instrument zur Entwicklung sogenannter „grounded theories“ (datenbasierter Theorien). Der Grounded-Theory-Ansatz wurde 1967 durch die Medizinsoziologen Glaser und Strauss vorgelegt (vgl. Bortz/Döring 2005). Es handelt sich hierbei um eine „Auswertungstechnik zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien“ (ebd., 333). Glaser und Strauss' Anliegen ist die systematische Entwicklung von Theorien aus der empirischen Forschung heraus. Theoriebildung soll demnach induktiv, auf Basis des konkreten, vorliegenden Datenmaterials, heraus erfolgen. Glaser und Strauss wenden sich damit gegen die deduktive Theoriegewinnung, bei der eine bestehende Theorie durch Feldforschung untermauert werden soll (vgl. Lamnek 1995). Der Grounded-Theory-Ansatz wird oft als Methode der qualitativen Sozialforschung bezeichnet.

Die vergleichende Analyse kann der Überprüfung und Validierung von Daten und Fakten, der Genese neuer Theorien, der Schaffung empirischer Generalisationen und zuletzt der Spezifizierung dienen (vgl. ebd.). Verschiedene Fälle werden zu diesen Zwecken herangezogen, um über die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten, die Eigenschaften und Elemente der behandelten Untersuchungseinheit näher zu bestimmen bzw. hervorzuheben. Vor diesem Hintergrund können Aussagen über die Verallgemeinerungsfähigkeit eines Falls gemacht werden, Theorien aufgestellt oder ein Fall im Vergleich zu einem anderen besonders dargestellt werden.

Es kann sich bei der Grundlage der vergleichenden Analyse sowohl um quantitative wie qualitative Daten handeln (vgl. ebd.).

15.1. Darstellung der Vergleichsgruppen

Eine derartige vergleichende Analyse soll folgend vorgenommen werden. Als Vergleichsgruppe dienen die von Gebhard und Stöppler untersuchten Klassen und die daraus hervorgehenden Merkmale und die oben untersuchte Sonderklasse. Stöppler und Gebhard bezogen sich in ihrer Erhebung auf die Sonderklasse im Allgemeinen. Ich hingegen legte den Fokus auf das Erleben der Klasse durch die Schüler vor dem Hintergrund der konzeptionellen Faktoren, die für die Schüler direkt relevant sind. Da diese Forschungsherangehensweise kaum eine gemeinsame Ebene zulassen, werden auch die allgemeinen konzeptionellen Merkmale der Sonderklasse berücksichtigt.

Durch den Vergleich sollen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Vergleichsgruppen herausgearbeitet werden. Unter Umständen kann dann eine Theoriebildung, im Sinne einer Verallgemeinerung der Ergebnisse, vorgenommen werden.

- Personale & soziale Kompetenzen (nicht näher bezeichnet)
- Freude und Interesse am Umgang mit diesen Schülern
- Vielfältige Berufs- und Lebenserfahrung
- Ein von gegenseitiger Achtung und Respekt gekennzeichnetes Menschenbild
- Netzwerkarbeit (klar geregelte Verantwortlichkeiten, transparente Verfahrensabläufe, gegenseitiges Verständnis und Respekt)
- Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen (erfordert Kommunikation und Koordination, Teamzusammensetzung und Kriterien gelingender Teamarbeit werden benannt, Teams brauchen Unterstützung (fachlich, Supervision))
- Individuelle Bildungsangebote und Förderziele
- Berufsbegleitende Qualifizierung ist notwendig (v.a. für Quereinsteiger)
- Berufsbegleitende Unterstützung durch Fachdienste, KJP,...
- Angebote zur Psychohygiene
- Partnerschaftliche Einbeziehung der Eltern (Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten müssen geklärt und transparent sein, Formen aufsuchender Elternarbeit, Rollen der Netzwerkpartner müssen für die Eltern klar sein, etc.)
- Es bestehen Vor- und Nachteile bzgl. der Bildung von Schülergruppen mit ähnlicher Symptomatik (Schaffen vielfältiger Außenkontakte, Ziel der umfassenden Teilhabe, Lehrperson als „positives Modell“, Thematisierung der Selbsteinschätzung und des Selbstbildes der Schüler)
- Gestaltung der Ressourcen und Bedingungen (Konstanz der Ansprechpartner, Zuständigkeit verschiedener Kostenträger, räuml. und zeitl. Ausstattung muss gegeben sein)
- Individuelle Bildungsangebote und Förderziele
- Beziehungsgestaltung
- Schaffung einer bedürfnisorientierten Lernumgebung

Abbildung 29: Merkmale der durch Gebhard und Stöppler untersuchten Sonderklassen. Quelle: Gebhard/Stöppler 2010 (vgl. ANHANG B)

- Schülerrolle als sicherer Hafen (Schülerrolle verspricht Normalität, intrinsische Motivation)
- Hoher Grad an Individualisierung (individuellen Bedürfnisse der Schüler müssen beachtet werden)
- Flexibilisierung des Unterrichts (inhaltliche Reduktion, zeitliche Flexibilität in Anbetracht der aktuellen Belastungsmöglichkeiten)
- Schon- und Schutzraum (räumlich, zeitlich, strukturell, personell)
- Kultur der Fürsorge
- Klassenlehrerprinzip (Konstanz, Sicherheit)
- Kombiklasse (fördert das soziale Lernen, ermöglicht individuelle Maßstäbe)
- Kleinklasse
- Flexible und unverbindliche Verpflichtungen zur Stammschule
- Gesunderhaltung und Stabilisierung
- Soziales Lernen
- Besondere inhaltliche Unterrichtsmerkmale (Reduktion des Inhalts, Kernfächer, Epochenunterricht, Erwachsenenschule, außerschulische Lernfelder, Biographiearbeit, Praktika, etc.)
- Raum für die Themen der Schüler
- Klare Strukturen, Regeln und Anweisungen
- Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson (wertschätzende, ernstnehmende, empathische Grundhaltung, uneingeschränktes Annehmen der Schüler, hoher Grad an Fürsorge, und Unterstützung)
- Verlässliche und tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehungen
- Lern- und schülerfreundliches Arbeitsklima
- Interdisziplinäre Netzwerkarbeit (gekennzeichnet durch transparente, allseits bekannte Verfahrensabläufe, klare Zuständigkeiten, Verlässlichkeit und Akzeptanz, kurze Wege)
- → Zusammenarbeit mit anderen Professionen

Abbildung 30: Merkmale der untersuchten Sonderklasse

15.2. Vergleich

Die wesentlichen Überschneidungen ergeben sich in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und das Schaffen einer bedürfnis- und schülerorientierten Lernumgebung.

Stöppler und Gebhard formulieren, dass die Arbeit in den Sonderklassen soziale und personale Kompetenzen erfordert, die allerdings nicht weiter benannt werden. Vor dem Hintergrund der Persönlichkeitsmerkmale, welche in der Fragebogenerhebung von Bedeutung waren, kann ein Rückschluss auf das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen vorgenommen werden. Im Hinblick auf den Umgang mit anderen, hier den Schülern, ergeben sich zahlreiche soziale Kompetenzen, wie Anerkennung, Respekt, Hilfsbereitschaft, Empathie und Menschenkenntnis. Auch die Fähigkeit, Schüler zu motivieren, ist eine zentrale soziale Kompetenz in der Sonderklasse. Im Hinblick auf die Gestaltung von beruflicher Zusammenarbeit ist insbesondere die Teamfähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation zu benennen. Darüber hinaus muss ein Lehrer immer, in diesem Rahmen

insbesondere, Verantwortung übernehmen und flexibel sein. Auch personale Faktoren, wie Authentizität und Durchsetzungsvermögen, sind bei der Lehrperson gegeben. Diese konnte in der Fragebogenerhebung nachgewiesen werden. Eine gewisse Kreativität sollte ein Lehrer darüber hinaus in einem derartigen Setting immer an den Tag legen. Auch wenn einige dieser Faktoren nicht Inhalt der Erhebung und auch nicht konzeptionell aufgeführt wurden, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die Untersuchungsperson diese Kompetenzen erfüllen kann. Denn für den Alltag eines Lehrers und die kooperativen Momente sind diese sozialen und personalen Kompetenzen überaus notwendig.

In den von Stöppler und Gebhard untersuchten Schulen prägt Achtung und Wertschätzung die Arbeit. Wie die Erhebung zeigen konnte, sind dies auch zentrale Attribute in der untersuchten Sonderklasse und kennzeichnen insbesondere die Schüler-Lehrer-Interaktion.

„Freude und Interesse am Umgang mit Schülern mit herausforderndem Verhalten ist zentral“ Da Herr S. seinen Schülern überaus wertschätzend und fürsorglich begegnet und sich ihrer gern anzunehmen scheint, ist Freude und Interesse eine notwendige Voraussetzung und daher als gegeben zu betrachten.

Darüber hinaus betonen Stöppler und Gebhard die intensive Netzwerkarbeit und die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Auch in der untersuchten Sonderklasse ist Netzwerkarbeit ein kennzeichnendes Moment. Die historisch gewachsene Zusammenarbeit der Jugendhilfe und der KJPP ist geprägt durch gegenseitiges Verständnis und Respekt, transparente Verfahrensabläufe und klar geregelte Verantwortlichkeiten. Hier scheint eine absolute Übereinstimmung zu Stöppler/Gebhard gefunden zu sein, die explizit diese Faktoren für eine gelungene Netzwerkarbeit formulieren. Aber auch die intensive Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, wie z.B. dem Rehabilitator der Arbeitsagentur, diversen Betrieben oder engagierten Privatpersonen im Rahmen der Projektarbeit, ist ständig gefragt. Auch die innerschulische Kooperation mit anderen Lehrkräften oder den Schulbegleitern kennzeichnet den Arbeitsalltag der Lehrperson der Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche. Die Arbeit in Sonderklassen scheint eine interdisziplinäre Zusammenarbeit immer notwendig zu machen. Die berufsbegleitende Unterstützung, die Stöppler und Gebhard in ihrer Studie benennen, ist durch die enge Zusammenarbeit mit der KJPP und dem Konsiliararzt jederzeit auch in der Sonderklasse gegeben.

Angebote zur Psychohygiene werden in der Sonderklasse derzeit nicht angeboten. Allerdings erachte ich ein entsprechendes Angebot vor dem Hintergrund der Bearbeitung ungünstig verlaufender Konfliktgeschichten zwischen Lehrer und Schüler als unabdingbar.

Das bestimmende Moment in der betrachteten Sonderklasse ist das hohe Maß der Individualisierung. Individuelle Bildungsangebote und Förderziele, wie Stöppler und Gebhard sie konstatieren, sind daher auch dort bestimmende Charakteristika, ebenso wie das Schaffen einer bedürfnisorientierten Lernumgebung. Individualisierung ist mutmaßlich in allen Sonderklassen der Kern der pädagogischen Arbeit.

Die Relevanz der Beziehungsgestaltung, d.h. die Schaffung einer verlässlichen Schüler-Lehrer-Beziehung konnte sowohl durch Stöppler/Gebhard wie auch durch meine Erhebung festgestellt werden.

Wie Stöppler und Gebhard habe auch ich mich mit dem Bilden symptombezogener Schülergruppen auseinandergesetzt. Die Aufhebung der altersgleichen Beschulung, zugunsten der symptombezogenen in Kombiklassen, war für 75 % der Schüler problemlos. Auch hatten mehr als die Hälfte der Befragten keine Schwierigkeiten damit, dass in der Klasse andere Schüler mit einer psychiatrischen Erkrankung unterrichtet wurden. Im Gegensatz hatte allerdings die jeweils verbleibende Schülergruppe hiermit Probleme und sehnte sich nach Normalität. Symptombezogene Lerngruppen brauchen vielfältige Außenkontakte, um dennoch den Bezug zur Realität wahren zu können. In der exemplarisch untersuchten Sonderklasse wird das über die Erschließung diverser außerschulische Lernfelder erreicht. Das Prinzip der „Förderung der Teilhabe“ sollte ebenfalls nicht aus dem Blick verloren werden und ist insbesondere für das Erschließen von Zukunftsperspektiven (bspw. durch den Schulabschluss) bedeutend.

Gravierende Unterschiede ergeben sich durch die Analyse der Vergleichsgruppen nicht. Es gibt allerdings, und hierauf wurde eingangs verwiesen, bei Gebhard/Stöppler einige Bereiche die weder im Konzept der Klasse noch in meiner Erhebung relevant waren und zu denen auch aufgrund des vorliegenden Materials keine Vermutung geäußert werden kann. Das berufliche Profil der beteiligten Professionellen war bspw. zu keiner Zeit Inhalt des Konzepts der Sonderklasse oder der Erhebung, auch nicht die berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen. Besonders im Hinblick auf die Gestaltung der Ressourcen und Bedingungen, die Stöppler und Gebhard benennen, können kaum Aussagen getroffen werden, da diese Kategorie sehr offen formuliert ist. Eine genauere Beschreibung des gemeinten Inhaltsbereiches wäre erforderlich um entsprechende Faktoren auch im Konzept der untersuchten Sonderklasse ausfindig machen zu machen.

Hervorzuheben ist, dass die Sonderklasse für psychisch kranke Jugendliche in ihrer konzeptionellen Basis die von Stöppler und Gebhard formulierten Hypothesen zur Arbeit in Sonderklassen mit wenigen Ausnahmen bestätigen. Dort wo keine Deckung zustande kam, ist dies vor allen auf die unterschiedlichen Forschungsherangehensweisen zurückzuführen.

Die Merkmale der Sonderklasse für psychisch kranke Jugendlichen können dazu dienen, die Hypothesen von Stöppler und Gebhard zu erweitern, da sie explizit den Unterricht und die für die Schüler relevanten Faktoren in den Blick nimmt. Möglicherweise könnten diese Merkmale passgenau auf die Untersuchungsklassen von Gebhard und Stöppler angewendet werden.

15.3. Ableitung von Hypothesen

Anhand der Überschneidungen zwischen den Vergleichsgruppen lässt sich festhalten:

- Arbeit in Sonderklassen erfordert definierte soziale und personale Kompetenzen.
- Die Bereitschaft mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten zu arbeiten ist der Ausgangspunkt des Handelns.
- Anerkennung und Wertschätzung bilden die konzeptionelle Wertebasis für jegliche soziale Interaktion in der Klasse.
- Ein hoher Grad der Individualisierung ist Kern der pädagogischen Arbeit in Sonderklassen.
- Die Schaffung tragfähiger Lehrer-Schüler-Beziehungen ist von großer Bedeutung.
- In verbesondernden, symptombezogenen Lerngruppen muss der Bezug zur Realität gewahrt werden.
- Die Teilhabe der Schüler ist zu fördern.
- Eine interdisziplinäre Netzwerkarbeit ist in jedem Fall erforderlich.
- Formen der berufsbegleitenden Unterstützung und der Supervision sind wichtig.

Dies sind die elementaren Kennzeichen der Arbeit in jeder Sonderklasse mit Bezug zum Förderschwerpunkt soziale, emotionale Entwicklung.

16. Fazit

Warum bedarf es neben den bestehenden Schulen für Erziehungshilfe zusätzlicher Sonderklassen für die Beschulung für Schüler mit herausforderndem Verhalten und was kennzeichnet diese Klassen?

Es gibt sie, diese „schwer zu vermittelnden“ Schüler. Es sind jene, die im System Schule aufgrund ihres Verhaltens nicht mehr gehalten werden können oder dort gar nicht ankommen können. Diese Schüler haben häufig bereits mehrere Schulen durchlaufen und eine Vielzahl differenzierter Hilfen, wie Teilbeschulung, Schulbegleitung, Hausunterricht oder Schulsozialarbeit, in Anspruch genommen. Obwohl die Angebote unseres Schulsystems immer differenzierter und besser werden, versagt es dennoch an diesen Schülern. Das liegt nicht an den Schülern, sondern am System selbst. Denn das, was die Systeme unserer derzeitigen Gesellschaft den Kindern bieten können, passt nicht auf die besonderen Bedürfnislagen der beschriebenen Personengruppe.

In einer Verkettung struktureller Verantwortungslosigkeit werden diese Schüler durch das System gereicht. Kaum einer der fachkundigen Professionellen kann diesen Schülern helfen, da entweder die strukturellen Rahmenbedingungen es nicht erlauben oder der Professionelle selbst am Rande seiner pädagogischen Möglichkeiten angelangt ist. Diese Schüler fordern das System und überfordern es. Am Ende bleibt ein „schwer zu vermittelnder“ Schüler, der insbesondere den staatlichen Schulämtern Kopfzerbrechen bereitet. Die Schulpflicht in ein Recht auf Beschulung verkehrt, suchen die dortigen Fachkräfte eine alternative Beschulungsform.

Kindheit und die Anforderungen an die Heranwachsenden in unserer Gesellschaft haben sich in den zurückliegenden Jahren immens verändert. Immer früher und immer häufiger sind Heranwachsende belastenden Faktoren ausgesetzt. Familiäre Krisen, elterliche Problemlagen wie Arbeitslosigkeit, eine ständig wirkende Informationsflut, die sich öffnende Schere zwischen Arm und Reich und der Druck der omnipotenten Leistungsgesellschaft verändern Kindheit enorm. Die geltenden Werte in Bezug auf Kindheit haben sich verändert. Kinder sollen früher, schneller, besser funktionieren. Dabei sind sie immer früher sich selbst überlassen. Vor diesem Hintergrund verändert sich aber auch die Bedürfnislage dieser Personengruppe. Verhaltensauffälligkeiten und psychische Erkrankungen sind nicht selten.

Es ist zwingend erforderlich, dass Schule auf diese veränderten Rahmenbedingungen reagiert, denn die alte Schule mit ihren gewohnten Strukturen passt offensichtlich nicht mehr zu einigen Schülern.

Kinder und Jugendliche, die derart gravierende Störungsbilder haben, dass sie die Angebote der Schule nicht annehmen können, wachsen häufig in prekären Lebenslagen auf. Hier gewinnt das Konzept der „extremen Lebenssituation“ von Bruno Bettelheim an Bedeutung (vgl. Bettelheim 1980; in Schroeder 2012). Bettelheim verwendete den Begriff ursprünglich für die emotionale Notsituation Gefangener in Konzentrationslagern. Er übertrug ihn in seiner späteren Zeit als Kinderpsychologe auf Kinder und Jugendliche, die in äußerst prekären Lebenslagen, aufwachsen mussten. Extremsituationen waren für ihn vielfältige Zwangslagen, in die Menschen gewissermaßen hineinkatapultiert werden können und die eine „überlastende“ Wirkung auf die Person haben (vgl. ebd.).

„Ein leerer Magen, der nach Essen verlangt, ein schlechter Zahn, der weh tut, Überanstrengung infolge mangelnder Ruhe, die ständige Sorge, welche Art von Gewalt auf der Straße oder zuhause wartet, wenn nicht sogar auf den Korridoren der Schule – dies alles lenkt ein Kind ab und macht ihm so sehr zu schaffen, dass es nicht lernen kann. (ebd., 175)“

Bettelheim sah den Zusammenhang zwischen dem Aufwachsen in extremen Lebenssituationen, psychischen Belastungen und dem Lernverhalten (vgl. ebd.). Wenn im Elternhaus ein solcher Mangel an dem Notwendigsten (Bettelheim nennt Nahrung, Ruhe, Anerkennung und Achtung) vorherrsche, dann müsse die Schule, so Bettelheim, dem Kind die Sicherheit vermittelt werden, *„da(ss) entgegen ihrer bisherigen Erfahrungen zu Hause, in der Schule von allem stets genug da ist“* (ebd., 175).

Er konstruiert damit eine Pädagogik des Auffangens, des Da-Seins und eine Pädagogik des Grundlegenden. Er beschreibt eine Pädagogik, die sich der Probleme und Bedürfnisse des Kindes annimmt und auf sie eingeht und damit eine Pädagogik, wie sie prinzipiell und rein theoretisch bereits an allen Schulen praktiziert wird. Die Praxis zeigt aber, wie unfähig Schulen oftmals sind, den Kindern nur das Notwendigste anbieten zu können. Andererseits scheint die Schule selbst, Schüler immer wieder in überlastende Zwangssituationen zu bringen.

Kinder in Extremsituationen treffen also auf ein Schulsystem, in dem auf diese extremen und sehr besonderen Sehnsüchte und Anliegen nur erschwert eingegangen werden kann. Was unser System folglich braucht sind Lernräume, in denen alle Gefühle und die dringenden Wünsche dieser Kinder einen Platz haben dürfen. Einen Lernraum, indem der Schüler das Notwendigste findet – Ruhe, Anerkennung und Achtung (und davon mehr noch als die sogenannten „normalen“ Schüler) und in der Not auch Nahrung.

„Und Max, der König aller wilden Kerle, war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte.“ (Sendak 1967, o.A.)

Wie auch Max sehnen sich alle gescheiterten, hoch belastete Kinder und Jugendliche nach einem Ort, an dem man sich ihrer bedingungslos annimmt und sie trotz ihrer und vielleicht sogar wegen ihrer vielfältigen Problemlagen und ihrer oft schwierigen Verhaltensweisen wertschätzt. Zuhause können viele dieser Schüler einen solchen Rückhalt nicht finden und auch im derzeitigen, regulären Bildungssystem kann ein solcher Ort nur selten gefunden werden. Vor allem aber für jene gescheiterten, unbeschulbaren Kinder und Jugendlichen ist ein solcher Ort elementar und kann eine weitere Abwärtsspirale verhindern.

Die Sonderbeschulungsformen können einen solchen Ort oft bieten. Ihre grundlegende pädagogische Einstellung, ihre empathische Grundhaltung und ihre flexiblen, individuellen pädagogischen Herangehensweisen können schulunfähigen Kindern und Jugendlichen einen Ort bieten, an dem Lernen wieder möglich wird. Damit reagieren diese alternativen Beschulungsformen auf die Bedürfnislagen unserer „schwierigsten“ Schüler.

Aus der Not heraus gab es schon immer Sonderbemühungen um Kinder mit Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Erleben, wie die Historie der SfE zeigt. Bereits seit den 1920ern wurde auf die jeweiligen situativen und regionalen Bedarfslagen mit dem Einrichten besonderer Klassen reagiert. Die Sonderklasse einer mir bekannten SfE entstand aus dem Bedarf der nahen KJPP. Diese Sonderklasse richtet sich vorrangig an Jugendliche mit einer diagnostizierten psychiatrischen Erkrankung in der Rehapphase.

Psychisch erkrankte Schüler können nur schwer im Regelschulsystem beschult werden. Ihr teilweise bizarres Verhalten, ihre ungesesehenes Wegtauchen in andere Welten, ihre krankheitsbedingten kognitiven Schwächen werden nicht erkannt und/oder können keinen Raum erhalten. Einen notwendigen Schon- und Schutzraum kann das Regelschulsystem diesen Jugendlichen nicht anbieten. Viele dieser psychisch belasteten Schüler finden sich daher an der SfE wieder, da dort ihrem Bedarf nach emotionaler und sozialer Förderung nachgekommen werden kann. Schmid, Fegert, Schmeck und Kölch zeigen in ihrer Schulstudie, dass tatsächlich ein Großteil der Schüler an SfE eine relevante kinder- und jugendpsychiatrische Erkrankung hat. Für einige dieser Schüler kann jedoch selbst in diesem Rahmen ihr krankheitsbedingter Bedarf nicht erfüllt werden. Sonderklassen für psychisch kranke Schüler sind an SfE daher mittlerweile keine Seltenheit mehr.

Die oben bereits genannte Sonderklasse ist eine derartige Klasse. Sie wurde im Rahmen der Arbeit exemplarisch betrachtet. Die Fragebogenerhebung bei ehemaligen Schülern dieser Klasse konnte zeigen, dass ein hohes Maß an Individualisierung im Unterricht und Flexibilität im strukturellen Bereich die tragenden Elemente dieser Sonderklassen sind. Regelschulklassen und auch größere Sonderschulsysteme können dieses hohe Maß an individueller und struktureller Ausrichtung, wie diese Schüler dies krankheitsbedingt

benötigen, nicht anbieten. Eine anerkennende, wertschätzende und fachlich kompetente Lehrperson ist in diesem sensiblen Setting von zentraler Bedeutung. Mehr noch als in regulären Klassen der SfE wird die Lehrperson in der Sonderklasse zum Mittelpunkt aller Interaktion. Sie ist Vermittler zwischen Krankheit und dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Eine gefestigte Wertebasis auf Seiten des Lehrers, eindeutige Regeln, klare Strukturen und ausgewogene schulische Anforderungen prägen den Alltag. Ein motivierendes, lockeres und vor allem angstfreies Arbeitsklima machen das Lernen für diese Schüler fernab vom schulischen Leistungsdruck in kleinen Schritten wieder möglich. Alles in allem bietet diese Klasse ihren Schülern somit einen Ort der Sicherheit und des Angenommen-Seins mit ihrer ausgrenzenden Erkrankung und trägt so zur Stabilisierung und Gesundung der Schüler bei.

Die besonderen Charakteristika dieser Klasse vereinen sich in der „Pädagogik bei Krankheit“, wie sie u.a. Frey und Wertgen (vgl. Frey/Wertgen 2012) formulieren. Die Basis dieser speziellen Pädagogik ist die Kopplung von Krankheit und Bildungsauftrag und ihr Ziel, den Anschluss der Schüler an die gesellschaftliche Teilhabe zu wahren und zu fördern. Pädagogik bei Krankheit hat demnach sowohl eine Rehabilitations-, wie auch eine Reintegrationsfunktion. Im Mittelpunkt aller pädagogischen Überlegungen steht der kranke Schüler mit seiner erschwerten Lebenssituation.

Auch Gebhard und Stöppler beschäftigten sich bereits vor einigen Jahren, im Rahmen einer durch die Politik angeregten Untersuchung, mit Sonderklassen. Allerdings fokussierten sie weniger die den einzelnen Schüler betreffenden Faktoren, sondern hatten vielmehr die Rahmenbedingungen derartiger Klassen im Blick. Ein Vergleich zwischen den Ergebnissen von Gebhard/Stöppler und Schefold konnte trotz der unterschiedlichen Forschungsherangehensweise eine große Schnittmenge bzgl. der grundlegenden Rahmenbedingungen der Arbeit in Sonderklassen aufzeigen.

Als zentrales Ergebnis meiner Arbeit stelle ich fest, dass die Arbeit in Sonderklassen der SfE immer ein hohes Maß an Individualisierung, Flexibilisierung, persönlicher Bereitschaft und gelungener interdisziplinäre Netzwerkarbeit erfordert.

Die Fragebogenerhebung konnte zeigen, dass die Sonderklasse überwiegend positiv empfunden wird. Die Klasse vermochte es also, den Bedarf dieser psychisch erkrankten Schüler zu decken. Damit erlangt diese Klasse eine allgemeingültige Berechtigung, denn die Bedürfnisse unserer Schüler sollten in der Schulentwicklung oberste Prämisse bleiben. Dem gegenüber steht allerdings der politische Wille der Inklusion. Dieser verbietet sich jegliche Form der zusätzlichen Spezialisierung. Sonderklassen als Klassen für Schüler mit einer spezifischen Problemlage sind jedoch der Inbegriff der Spezialisierung.

Auch bei sehr günstigen Schulverhältnissen an den zukünftigen, inklusiven Schulen, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass immer eine Schülergruppe verbleiben wird, die zumindest temporär ihren Sozialisierungs-, oder Resozialisierungsprozess in besonderen Rahmen absolvieren muss (vgl. Kollegium 1981; in Myschker 2009). Das pädagogische Postulat „vom Schüler aus denken“ sehe ich nur dann gewährleistet, wenn auch deren Bedürfnislage uneingeschränkt akzeptiert wird. Selbst dann, wenn dies „Separation“ bedeutet.

Erst wenn akzeptiert werden kann, dass eine Schülerin mit gravierenden Selbstwertproblemen vorübergehend einen Raum benötigt, in dem sie den sozialen Vergleich bestehen kann, dass ein Junge mit einer Autismus-Störung besondere pädagogische Herangehensweisen erfordert, ein Jugendlicher mit aggressiv-eskalierenden Verhaltensweisen einen Lehrer braucht der sich seiner trotzdem annimmt und ein Schüler mit einer Hyperaktivitätsstörung in einer großen Klasse schlicht kapituliert, ist der Grundgedanke der Inklusion, die Anerkennung eines jeden Individuums und dessen Bedürfnisse, aktiv gedacht. Nur dann, wenn Verschiedenheit, die individuellen Lern- und Verhaltensstrategien und die subjektiven Bedürfnisse respektiert werden, kann Inklusion mehr als ein Lippenbekenntnis werden. Das bedeutet auch, den Mut zu Besonderem zu haben.

Inklusion ist die Anerkennung und Wertschätzung der Diversität aller Menschen. Erkennen wir also an, dass einige Schüler vorübergehend einen sicheren Ort und die fachkompetenten Hilfen für ihre weitere Entwicklung brauchen.

Und so möchte ich mit folgendem Satz meine Arbeit schließen:

Besondere Kinder brauchen manchmal besondere Wege.

17. Quellenangabe

17.1. Literaturverzeichnis

- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Erich-Schmidt Verlag; S. 3-8, 157ff
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human. Und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag; S. 333f
- Frey, Hermann; Wertgen, Alexander (2012): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich: Pabst Science Publishers; S.12-19, 60-73
- Freyberg, Thomas; Wolff, Angelika (Hrsg.) (2005): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag
- Freyberg, Thomas; Wolff, Angelika (Hrsg.) (2005): Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag
- Göppel, Ralf (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer Verlag; S. 181-206
- Grajer, Jürgen; Hohenstein, Kurt; Jungmann, Joachim; u.a. (2008): Effekte sozialpädagogischer Förderung von psychisch kranken jungen Menschen in der stationären Jugendhilfeeinrichtung „Obermühle“ der Evangelischen Jugendhilfe Friedenshort. In: Evangelischer Erziehungsverband e.V. Schriftenreihe 49. Jg., H. 2, S. 6-42
- Herz, Birgit (2004): Emotionale und soziale Entwicklung – Heranwachsende in einer zerrissenen Welt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55. Jg., H. 1, S. 2-9
- Hillenbrand, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag; S. 18-42, S. 44-52, S. 156-158, 162-165
- Hölling, Heike; Erhart, Michael; Ravens-Sieberger, Ulrike; u.a. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 50. Jg., H. 5/6, S. 784-793

- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; u.a. (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Konrad, Klaus (2007): Mündliche und schriftliche Befragung – Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik; S. 48-50
- Krenz, Armin (2010): Veränderte Kindheit – andere Pädagogik? In: Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute 74. Jg., H. 12, S. 15-18
- Krenz, Armin (2012): Kinderseelen verstehen. Verhaltensauffälligkeiten und ihre Hintergründe. München: Kösel-Verlag; S. 53ff
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union; S. 111-129
- Mayer, Horst Otto (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung. Durchführung- Auswertung. 4. Auflage. München: Oldenburg Verlag; S. 58-100
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (Hrsg.) (2010): Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe. Stuttgart; S.7-14
- Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Opp, Günther (Hrsg.) (2003): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; S. 43-56
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Reiser, Helmut; Willmann, Marc; Urban, Michael (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. O.A.: Klinkhardt Verlag; S.13-69
- Remschmidt, Helmut; Schmidt, Martin; Poustka, Fritz (Hrsg.) (2009): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. 5. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber; Faltblatt
- Schefold, Roland (2006): Kleinklasse für chronisch psychisch kranke Jugendliche – analog §35a vom Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: Pädagogische Impulse. Zeitschrift des Landesverbandes Baden-Württemberg 39. Jg., H. 2, S. 18-23

- Schmid, Marc; Fegert, Jörg M.; Schmeck, Klaus; u.a. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58. Jg., H. 8, S. 282-290
- Schreiber, Elke (Hrsg.)(2005): Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen. Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V.; S. 12-29
- Schroeder, Joachim (2012): Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster: Waxmann Verlag
- Sendak, Maurice (1967): Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich: Diogenes Verlag
- Stein, Roland (2008): Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren: Schneider Verlag; S.3-44, S. 125-128
- Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum Verlag
- Thimm, Karlheinz (2008): Schuldistanzierung. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Vds – Landesverband Baden-Württemberg (2009): Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Pädagogische Impulse 42. Jg., H. 2., S. 19-24
- Wertgen, Alexander (2009): Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführungen als Angebot der Schule für Kranke für Schüler nach einem Psychiatrieaufenthalt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60. Jg., H.8, S. 308-318

17.2. Internetverzeichnis

- Herbst, Lutz Dietrich (o.A.): Der Nachteilsausgleich – ein Instrument zur Leistungsbewertung bei Schülerinnen und Schülern mit chronischen Erkrankungen. Landratsamt Biberach: Amt für Schule und Bildung. Auf: Landeinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (o.A.): Landesbildungsserver <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/fbasperger/nachteil.html> [Eingesehen am 27.06.2013]
- Juris GmbH (o.A.): Schulgesetz Baden-Württemberg <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&max=true> [Eingesehen von 10.06.2013 -28.06.2013]
- Juris GmbH (o.A.): Verordnung des Ministeriums für Kultus und Sport über den Hausunterricht (Hausunterrichtsverordnung) <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HUntV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Eingesehen am 23.06.2013]
- Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (o.A.): Schule für Erziehungshilfe <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/erzieh/> [Eingesehen am 15.03.2013]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland –KMK (Hrsg.) (10.03.2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz. o.A. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf> [Eingesehen am 25.05.2013]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK (2012):Sonderpädagogische Förderung in Schulen <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen.html> [Eingesehen am 23.05.2006]
- Wikipedia (o.A.): Themenzentrierte Interaktion http://de.wikipedia.org/wiki/Themenzentrierte_Interaktion [Eingesehen am 20.07.2013]

17.3. weitere verwendete Materialien

Gebhard, Wolfgang; Stöppler, Thomas (o.A.): Powerpoint – Schulprojekte an Schulen für Erziehungshilfe. Projektbegleitung durch das Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Abteilung Sonderschulen in Stuttgart. Stuttgart

Gebhard, Wolfgang; Stöppler, Thomas (2010): Powerpoint – Schulprojekte an Schulen für Erziehungshilfe. Ergebnisse – Hypothesen. Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulprojektbegleitung. Stuttgart

Schefold, Roland (Feb. 2009): Powerpoint im Rahmen eines Lehrgangs am 16. Februar 2009 „Kinder und Jugendliche zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und Schule – kontinuierliche Förderung“: Exemplarische Darstellung der regionalen Vernetzungsstruktur in Öhringen – der Übergang von der Klinik in die Schule. Öhringen

Schefold, Roland (Juni 2010): Powerpoint im Rahmen des Forum Jugendhilfe am 11. Juni 2010 – Gesunde Entwicklung von jungen Menschen mit komplexen Hilfebedarf. Öhringen

Schefold, Roland (Feb. 2011): Powerpoint im Rahmen des Fachtages E am 19. Februar 2011 in Tübingen: Tiele-Winckler-Schule – Schule für Erziehungshilfe. Öhringen

Schefold, Roland (Juni 2013): Statistiken zur Sonderklasse für chronisch psychisch kranke Jugendliche an der Tiele-Winckler-Schule in Öhringen

Schmid, Marc (2007): Powerpoint - Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. Basel

Anmerkung: Die hier aufgeführten, in der Arbeit verwendeten Materialien, sind der beigefügten CD-Rom zu entnehmen.

18. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erscheinungsformen. Quelle: Myschker 2009, 51f	12
Abbildung 2: Haupttypen der schulischen Erziehungshilfe in Deutschland. Quelle: Reiser/Willmann/Urban 2007, 23	15
Abbildung 3: Art der Diagnosen. Quelle: Schmid 2007, o.A	43
Abbildung 4: KJPP-Behandlungsstatus in den letzten 12 Monaten. Quelle: Schmid 2007, o.A.	43
Abbildung 5: Häufigkeit der Schulwechsel. Quelle: Schmid 2007. o.A.	45
Abbildung 6: Stationäre Klinikaufenthalte. Quelle: Schefold 2013	54
Abbildung 7: Diagnose nach ICD10-V (vgl. ANHANG A). Quelle: Schefold 2013.....	55
Abbildung 8: Verlassen der Klasse. Quelle: Schefold 2013	61
Abbildung 9: Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung. Basierend auf: Atteslander 2010, 159.....	64
Abbildung 10: Rückläufe vor Beginn der Auswertung	70
Abbildung 11: Altersverteilung der befragten Personen	73
Abbildung 12: Vorherige Schulform	73
Abbildung 13: Wohlfühlen in der Klasse.....	75
Abbildung 14: Verständnis für die Sonderbeschulung.....	76
Abbildung 15: Meinung zur Kleinklasse	78
Abbildung 16: Klasse als Schon- und Schutzraum.....	79
Abbildung 17: Meinung über die psychisch kranken Mitschüler	79
Abbildung 18: subjektiv empfundener Lernerfolg	81
Abbildung 19: Schwerpunktsetzung des Lehrers	81
Abbildung 20: Fairness/Gerechtigkeit (analog 24a)	83
Abbildung 21: Schutz durch den Lehrer (analog 24b)	83
Abbildung 22: persönliches Kümmern? (analog 24c)	83
Abbildung 23: Wertschätzung (analog 24d)	83
Abbildung 24: Gefühl des Ernstgenommen-Werdens (analog 24e).....	84
Abbildung 25: Grad der Unterstützung (analog 24f)	84
Abbildung 26: Kompromisslosigkeit/Strenge (analog 24g)	84
Abbildung 27 : Lehrer als Anlaufstelle (analog 24h)	84
Abbildung 28: Konnten Sie sich auf den Lehrer verlassen? (analog 24i)	84
Abbildung 29: Merkmale der durch Gebhard und Stöppler untersuchten Sonderklassen. Quelle: Gebhard/Stöppler 2010 (vgl. ANHANG B)	104
Abbildung 30: Merkmale der untersuchten Sonderklasse	105
Abbildung 31: ICD-10 Klassifizierung der psychischen und Verhaltensstörungen (F00-F99). Quelle: Remschmidt/Schmidt/Poustka 2006, Faltblatt.....	

Anmerkung: Alle Abbildungen, bei denen keine Quellenangabe angegeben ist, wurden vom Verfasser selbst angefertigt.

19. Abkürzungsverzeichnis

SfE	Schule für Erziehungshilfe
E-Schule	Schule für Erziehungshilfe
E	Erziehungshilfe
KJPP	Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie
NABU	Naturschutzbund

20. Anhang

ANHANG A: Klassifikation psychischer und Verhaltensstörungen nach ICD-10 Quelle:
Remschmidt/Schmidt/Poustka 206, Faltblatt

ANHANG B: Schulprojekte der Schule für Erziehungshilfe. Quelle: Gebhard/Stöppler 2010

ANHANG C: Abschrift aus der Schulakte Fabians

ANHANG D: Gesprächsprotokoll: Telefonat mit Herrn Gebhard; 18.06.2013

Telefonat mit einem Schulaufsichtsbeamten des SSA
Heilbronn; 17.06.2013

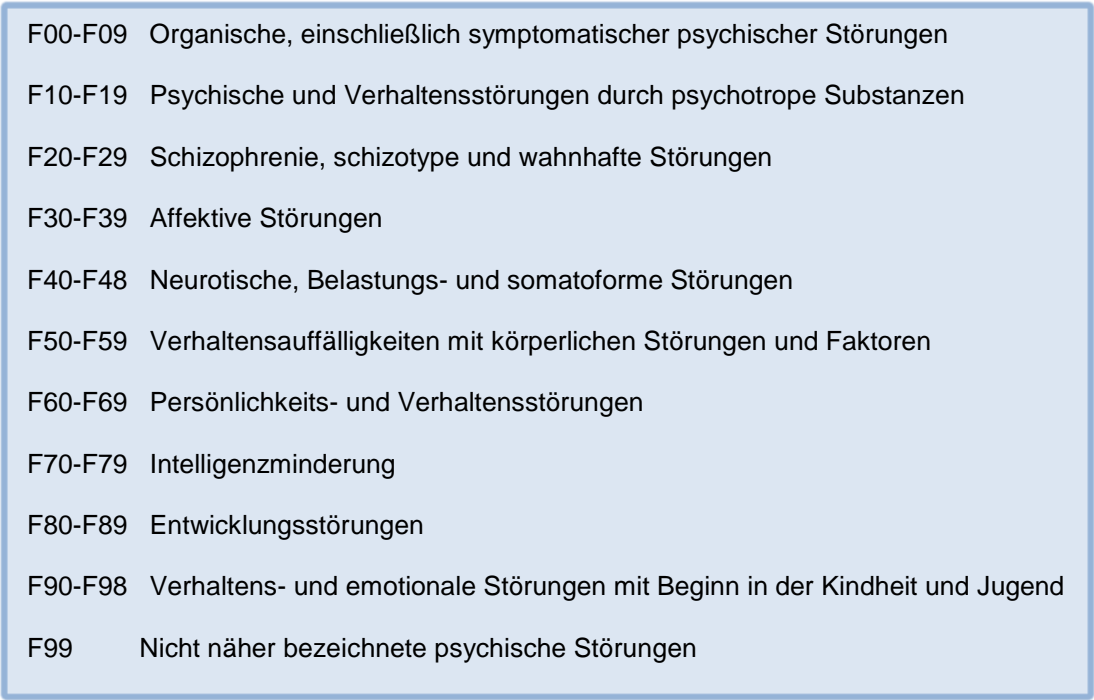
Telefonat mit einem Schulaufsichtsbeamten des SSA
Heilbronn; 20.06.2013

ANHANG E: Fragebogen

ANHANG F: Untersuchungsergebnisse

ANHANG A - Klassifikation psychischer und Verhaltensstörungen nach ICD-10

Kinder- und jugendpsychiatrische Erkrankungen werden in der ICD-10 (Internationales Klassifikationsschema der WHO) im fünften Kapitel wie folgt ausdifferenziert:



F00-F09	Organische, einschließlich symptomatischer psychischer Störungen
F10-F19	Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen
F20-F29	Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen
F30-F39	Affektive Störungen
F40-F48	Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen
F50-F59	Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren
F60-F69	Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen
F70-F79	Intelligenzminderung
F80-F89	Entwicklungsstörungen
F90-F98	Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
F99	Nicht näher bezeichnete psychische Störungen

Abbildung 31: ICD-10 Klassifizierung der psychischen und Verhaltensstörungen (F00-F99). Quelle: Remschmidt/Schmidt/Poustka 2006, Faltblatt

ANHANG B –Thesen von Stöppler und Gebhard

1. Personale und soziale Kompetenzen, vielfältige Berufs- und Lebenserfahrungen und ein von gegenseitiger Achtung und Respekt gekennzeichnetes Menschenbild sind zentrale qualitative Merkmale

Dies bedeutet:

- Freude und Interesse am Umgang mit Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten ist zentral
- Vielfältige Berufs- und Lebenserfahrungen sind hilfreich
- Neben Sonderschullehrkräften werden auch Personen mit anderem beruflichen Hintergrund gebraucht.
- Die Schulen brauchen mehr Eigenständigkeit durch Flexibilisierung der Personalressourcen und Budgetierung
- Quereinsteiger benötigen sonderpädagogisch fundierte Nachqualifizierung und entsprechende Aufstiegsmöglichkeiten

2. Ein von gegenseitigem Verständnis und Respekt gekennzeichnetes Zusammenwirken der verschiedenen Netzwerkpartner ist Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung individueller Bildungsangebote und Förderschwerpunkte

Dies bedeutet:

- Netzwerkarbeit erfordert eine verlässliche Krisen- und Konfliktkultur
- Auftrag, Positionen, Verantwortlichkeiten und deren Grenzen müssen klar benannt und transparent gemacht werden
- Verfahrensabläufe müssen transparent gestaltet sein
- Netzwerkarbeit muss durch entsprechende zeitliche und finanzielle Absicherung unterstützt werden

3. Bei der Umsetzung der individuellen Bildungsangebote und Förderziele sind neben Sonderschullehrkräften auch Mitarbeiter/innen anderer Berufsgruppen gleichberechtigt beteiligt.

Dies bedeutet:

- Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen erfordert eine grundsätzliche Auseinandersetzung über Haltung und Menschenbild

- Zusammenarbeit erfordert Kommunikation, Koordination und entsprechende (Zeit-) Ressourcen
- Zusammenarbeit erfordert eine verlässliche Konflikt- und Krisenkultur
- Teamzusammensetzungen und Kriterien gelingender Teamarbeit müssen thematisiert werden
- Teams brauchen Unterstützung (fachlich, Supervision)

4. Berufsbegleitende Qualifizierung ist notwendig auf hohem fachlichen Niveau mit beständiger Rückkoppelung auf die eigenen Praxiserfahrungen

Dies bedeutet:

- modularisierte, an den konkreten Arbeitsgebieten orientierte Fort- und Weiterbildungen auf hohem fachlichen Niveau
- Berufsbegleitende Unterstützung durch Fachdienste, KJP ...
- Berufsbegleitende Weiterqualifizierung mit entsprechender Anerkennung für Mitarbeiter/innen ohne sonderpädagogisches Studium
- Angebote zur „Psychohygiene“ – Abstand, kreative Teamarbeit, sich wohlfühlen, auftanken
- Fortbildungsplanung individuell und im Team als Teil des Mitarbeitergespräches institutionalisiert

5. Die partnerschaftliche Einbeziehung der Eltern als wesentliche Partner bei der Umsetzung der individuellen Förder- und Hilfeplanung ist in allen Phasen des Prozesses notwendig.

Dies bedeutet:

- Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten müssen geklärt und transparent gemacht werden.
- Rollen und Aufgaben der verschiedenen Netzwerkpartner müssen den Eltern deutlich werden.
- Im Rahmen der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung müssen die Verantwortlichkeiten und die Grenzen der Eltern von allen Netzwerkpartnern definiert werden.
- Formen aufsuchender Elternarbeit sind u.U. notwendig
- Die Arbeit mit dem Kind/Jugendlichen und den Eltern muss nachvollziehbar und sprachlich für alle verständlich dokumentiert sein.

6. Die Bildung von Schülergruppen aufgrund ähnlicher Symptomatik oder des Ausprägungsgrades einer Symptomatik hat Vor-, aber auch Nachteile.

Dies bedeutet:

- Die Selbsteinschätzung und das Selbstbild der Schüler/innen in ihrem jeweiligen Setting muss thematisiert werden.
- Das Ziel der umfassenden Teilhabe in heterogenen Gruppierungen sollte immer beachtet werden.
- Symptombezogene Lerngruppen brauchen vielfältige Außenkontakte.
- Den Lehrkräften kommt in symptombezogenen Lerngruppen noch stärker die Bedeutung des „positiven Modells“ zu

7. Die Umsetzung individueller Bildungsziele und Förderschwerpunkte ist nur dann für alle Schüler/innen durchführbar, wenn die Bedingungen und Ressourcen entsprechend gestaltet sind.

Dies bedeutet:

- Eine möglichst hohe Konstanz der Ansprechpartner sollte gewährleistet sein.
- Die Zuständigkeit verschiedener Kostenträger (Schule, Schulträger, Jugend-Sozialhilfe, Therapie) muss geklärt und im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungsplanung koordiniert werden.
- Die Finanzierung gemeinsamer Fortbildungs- und Supervisionsangebote für unterschiedliche beteiligte Berufsgruppen muss gewährleistet sein.
- Die Bedingungen bezüglich der räumlichen und sächlichen Ausstattung müssen entsprechend gegeben sein.

8. Die Qualitätsmerkmale für erfolgreiche Arbeit, insbesondere bezogen auf die Beziehungsgestaltung, die Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit schulischem Wissen und der Schaffung einer bedürfnisorientierten Lernumgebung unterscheiden sich nicht grundsätzlich, sondern quantitativ von der sonstigen Arbeit an E-Schulen.

Dies bedeutet:

alle beschriebenen Qualitätsmerkmale sind m.E. übertragbar

- auf die Arbeit an der Schule für Erziehungshilfe insgesamt,
- auf die Arbeit im Rahmen des Sonderpädagogischen Dienstes
- aber auch bei der Entwicklung und Verbesserung der Schulqualität der allgemeinen Schule

ANHANG C – Abschrift aus der Schulakte Fabians

Fabian, geb. Sept. 1991

Aufnahme im Jan. 2006 aus der KJPP mit 14;3 Jahren in stationären Jugendhilfe

Diagnose

- akute schizophrene psychotische Störung, § 35aKJHG
- 2006: tiefgreifende Entwicklungsstörung F 84.9 (Asperger vermutet)

Kindheit

- als Kleinkind ängstlich, er ist nie hingefallen
- Malte nur schwarz mit riesigen Krallen und Zähnen
- Mit 3 Jahren in Spieltherapie und Motopädagogik
- Seit drittem Lebensjahr in Rollen geschlüpft: König der Löwen, Ritter, Dino, Schauspieler, Filme, Regisseur, etc.
- Problembeginn im Alter von 4 Jahren mit der Geburt des Bruders: Fabian versuchte immer massiv denjenigen Elternteil in Beschlag zu nehmen, der sich gerade mit seinem Bruder beschäftigt
- KiGa: immer der erste, keine Rücksichtnahme, nur eigene Interessen

Genese

- Bis Klasse 5/6 in der Realschule wenig Probleme, dann rasch ab Sommer 2003
- Im Schj.03/04; Kl. 7
 - 1. Klinikaufenthalt Mai - August 2004 (Alter 12;9)
Grund: Drohung alle umzubringen
- Im Schj. 04/05; Kl.8
 - 2. Klinikaufenthalt: Mai - September 2005
→ Schuljahr 2004/2005 derart problematisch, dass eine Notengebung nicht möglich war; Versetzung ausgesetzt
- Stabilisierung in der KJPP: Versuch mit intensive Einzelbetreuung, schulisch Hausunterricht im Schj.05/06; Wiederholung Kl. 8 im Hausunterricht
- 3. Klinikaufenthalt: Oktober - Dezember 2005
Grund: Messerattacke
- Januar 2006 Aufnahme in die Intensiv-Wohngruppe; zunächst Werkstattarbeit
- April 2004: Aufnahme in Sonderklasse (Schj 05/06) mit 2Tage Beschulung, Steigerung auf 5 Tage bis November 2006 Schj 06/07 Kl. 8
- Schj 07/08 Klasse 9 → Juli 2008: Ende der Schulpflicht + Hauptschulabschlussprüfung gut bestanden

Symptome

- wahnhaftes Denkinhalte (erfolgreicher Autor, Regisseur, Schauspieler)
- große Unsicherheit in Alltagsbelangen
- stark vermindertes Selbstwertgefühl/ Unterlegenheitsgefühle
- vielfache Ängste

- ausgeprägte soziale Ängste (Im Umgang mit Gleichaltrigen kaum Strategien, begegnete ihnen überheblich)
- Angst vor Geistern
- Kompensation durch Größenideen (er kann die Welt verändern)
- Deutliche Ein- und Durchschlafstörungen, unter anderem durch Ängste im Dunkeln und vor Geistern ausgelöst (Ein Geist schaut ihn aus einem Plakat aus an, ein anderer versucht ihn am Arm zu packen und unter das Bett zu ziehen)
- Veränderungen in alltäglichen Abläufen irritieren ihn
- Elternbeziehung wenig greifbar

Emotionaler Bereich

- depressive Erlebensweisen
- wirkt tieftaurig
- starke Abwehr
- rasches Bedrohungsgefühl

Interessen

- Schreibt Biographien in Wikipedia oder Listen – stundenlang, kann sich Tage damit beschäftigen
- Am. Musikgeschichte
- Sprachen (Englisch, Deutsch)

Schulisches Verhalten/ schulische Blitzlichter

- Will Film drehen und Mitschüler casten
- Arbeitet nicht mehr mit, beschließt dann, nicht mehr in die Schule zu gehen, hat auch keine - Zeit mehr, da er ja Filme machen muss und damit Geld verdient
- „andere provozieren und schlagen mich, Lehrer helfen nicht“
- eigentlich wird er seit zwei Jahren von der Mutter zu Hause unterrichtet, da er in der Schule kaum mitmacht. Dies kann sie jetzt nicht mehr leisten
- Mitdurchgehender Stabilisierung wurde die Dauer der Beschulung erhöht. Durchgängig war - es für Fabian immer wieder ein Problem sich als Schüler zu fühlen und die Position des Lehrers zu akzeptieren.
- Wenn er in einer Erwachsenenrolle ist, dann ist sein Umgangston gegenüber Jugendlichen aber auch Erwachsenen meist barsch und resolut; gehäuft oppositionelle, verweigernde Verhaltensweisen

ANHANG D – Gesprächsprotokolle

Telefonat mit Herrn Gebhard 18.06.2013

Gesprächsleitfaden

- gibt es eine statistische Erfassung der E-Sonderklassen in Baden-Württemberg, wie viele, welcher Art, etc.? Haben Sie vielleicht im Rahmen Ihrer Untersuchung eine Erfassung vorgenommen?
- gibt es Aussagen über die Entwicklung der E-Sonderklassen in den vergangenen Jahren? Zeichnen sich Tendenzen ab?
- wie ist die derzeitige Stimmung gegenüber der Sonderklassen auf Seiten der Bildungspolitik (RP, etc.) und was denken Sie darüber?
- Wie kam es zu ihrer Untersuchung? Was war der Grund, spielten da bildungspolitische Legitimationsprobleme eine Rolle?
- Wie haben Sie ihre Untersuchung durchgeführt? Was waren die Rahmenbedingungen, welche Methoden wurden gewählt, etc.?

Meinung

- Sonderklassen sind Gewächse, die aus der Notwendigkeit heraus entstanden sind
- Symptomorientierte Selektion statt Inklusion
- Aussortieren von spezifischen Gruppen
- Entspricht nicht seiner Sicht, wie sich Sonderpädagogik entwickeln sollte
- Sieht ein Diagnostikproblem bzgl. der Zuordnung
- Jede Zuordnung hat beim einzelnen Schüler Selbstetikettierungsprozesse zur Folge, schafft ein Bewusstsein, den Zwang sich entsprechend zu verhalten
- Sonderklassen reproduzieren sich selbst; Zellteilungsprozesse
- Er sieht auch, dass es manchen Schülern gut geht, in einer solchen Klasse beschult zu werden
- Problematisch empfindet er, dass diese Sonderklassen viele Ressourcen zur Verfügung haben; in der Regel eine hohe Personalausstattung
→ ist das gerecht im Sinne einer gerechten Ressourcenverteilung
→ warum akzeptiert das ein Kollegium? Deputatsverteilungen, etc.
- „E-Schulen erfüllen einen Bedarf und zwar der Entlastung der allgemeinen Schulen
- Schulstatistik: alles rückläufig, außer die Schülerzahlen an den E-Schulen
→ Angebot und Nachfrage produzieren sich gegenseitig

Stimmung

- weitgehend kritisch: Ministerium sieht einen Trend zur Spezialisierung; Aspekt der Finanzierung: Personalkosten sollten nicht weiter in die Tiefe investiert werden, stattdessen in die Breite/Fläche (Gesamtschulen etc.)
- Sondergenehmigung werden künftig schwieriger werden
- „Das Klientel, das ihr hier beschreibt, sind E-Schüler, die anderen nicht.“
- Prognose: an den künftigen E-Schulen werden nur noch Extremfälle sein, alle anderen werden inklusiv beschult
- 60-80% bei geeigneten Konzepten in allgemeinbildenden Schulen

Trend

- Trend zunehmend, v.a. im Bereich Autismus (Ravensburg, Klein-Tobel)
Anfänglich nur eine Klasse, heute vier „Zellteilung“; nimmt zu wie die Autismus-Diagnose
- Aber auch im Bereich der 35a-Schüler
- Sonderklassen für Mädchen

Erfassung

- Sehr viele E-Schulen mit einem speziellen Angebot
- Gibt keine systematische Erfassung, man müsste gezielt die Schulen anfragen

Abläufe

- Sonderklassen brauchen keine Genehmigung; es erfolgt lediglich eine Umverteilung der Ressourcen
- D.h. in Abhängigkeit vom Organisationserlass (Veränderungen bzgl. der Lehrerstunden pro Schüler, des Klassenteilers, etc.)
- Entscheidung der Schule, wie man die Lehrer nutzt

Evaluation

- Erhielt den Auftrag des Ministeriums, die Sonderklassen zu evaluieren
- Hintergrund der Evaluation: Anträge auf Sondergenehmigungen hatten zugenommen; Frage ob diese Klassen zielführend arbeiten und die Investitionen wert sind
→ Legitimation
- Außerdem war es Ziel der Untersuchung zu überprüfen, ob besondere Konzeptionen und Ausstattungen für bestimmte Schülergruppen notwendig und zielführend sind
- Hospitation; Gespräche mit allen Beteiligten (Schüler ab Klasse 5; Lehrer, Schulleiter); Unterrichtsbeobachtung mittels hausgebackener Beobachtungsbögen auf Grundlage der schulspezifischen Konzepte
- Halbjährlich gab es eine Fachkonferenz
- Sehr interessant: welche Lehrer stellen sich der Arbeit; nicht unbedingt SoS-Lehrer, sondern vor allem Lehrer mit Erfahrungen und gestandenen Persönlichkeit
- Keine Genderspezifität

Telefonat mit einem Schulaufsichtsbeamten des SSA Heilbronn;

17.06.2013

- Seit 1977 gibt es keine Schulunfähigkeit mehr; konnte man feststellen lassen allerdings nur bei körperbehinderten und schwermehrfachbehinderten Schülern
- → Wirtschaftswunder/differenziertes Sonderschulsystem und man war der Meinung das ging nun auch so und schaffte die Schulunfähigkeit ab
- Wenn ein Mediziner attestiert, dass ein Schüler schulbesuchsunfähig ist, kann sich das SA darüber nicht hinweg setzen, da es haftungspflichtig ist.
- → Schüler ist dann krankgeschrieben und hat Anspruch auch Hausunterricht, das kann allerdings nur selten geleistet werden

- Durchsetzen der Schulpflicht per Ordnungsgeld und polizeilicher Vorführung §86
- Wenn ein Kind dem Unterricht fern bleibt, und von den Eltern gedeckt wird, kann eine Kindeswohlgefährdung angezeigt werden. Das Familiengericht entscheidet, ob das Kind entweder der Schule oder dem Gesundheitssystem zugeführt werden soll
- Wird ein Kind in der Regelschule auffällig, werden die Eltern zur Durchführung einer sonderpäd. Diagnostik, mit dem Ziel der Umschulung in eine SfE, angehalten
→ SA könnte auch gegen den Willen der Eltern die Diagnostik durchführen lassen
- Kind könnte auch gegen den Willen der Eltern zum Schulbesuch gezwungen werden
- § 90: zeitweiliger Unterrichtsausschluss, bei endgültigem Schulausschluss muss das JA eingeschaltet werden (in der Praxis funktioniert das nicht)
- Endgültiger Schulausschluss kann erweitert werden auf das Bundesland (besonders bei sehr delinquenten)
- Eltern sind verpflichtet für das Kind eine weitere Schule zu suchen
- Private SfE können den Schulbesuch beenden
- nach der SfE bleibt nur die geschlossene Unterbringung (Entscheidung des Familiengerichts)
- Nach dem Gesetz gibt es keine Nichtbeschulbaren; es geht immer darum, dennoch Lösungen finden, die noch ein minimales Maß an Beeinflussung auswirken
- Bsp. aus der Praxis: Schüler wurde per forma einer Schule zugeordnet und machte parallel ein sozialbegleitetes Praktikum (alternative Jugendwerkstätten)
- §82: gesundheitliche Gründe → Hausunterricht
- angemessenes Angebot finden (Flex-Schulen „Tödlisch viel Geld“)
- SA muss seiner Pflicht Rechnung tragen und die allgemeine und die berufliche Schulpflicht der Schüler erfüllen
- Bei Verweigerung: Ordnungsamt, Polizei. Schulausschluss, Polizei/JA informieren; andere Maßnahme
- Erst einmal passiert, das gar nichts fruchtete; dieser Schüler wurde formal als schulpflichtig weitergeführt

Telefonat mit einem Schulaufsichtsbeamten des SSA Heilbronn; 20.06.2013

- Ärzte definieren Schulunfähigkeit → bedeutet nicht: Aufhebung der Schulpflicht
- De facto gibt es keine Schulunfähigen
- Tatsächliche Schulunfähigkeit (d.h. ein Schüler ist überhaupt nicht mehr zu halten); RP – Einzelfallentscheidungen ohne gesetzliche Grundlage; Schulbesuch ruhen lassen
- §82 auch für psychisch kranke, erst Hausunterricht;
- den Kindern ein Recht einräumen, Pflicht in Rechte umlenken

ANHANG E -Fragebogen

Fragebogen

Es ist nun schon eine Weile her, dass Sie bei Herrn S. in der Klasse waren. Zu dieser Zeit habe ich einige Fragen an Sie.

Zu jeder Frage gibt es entweder einige Antwortvorschläge oder ausreichend Platz, um eigene Antworten aufzuschreiben. Nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit, um in Ruhe über Ihre Antworten nachzudenken. Wichtig ist: Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht um Ihre persönliche Meinung. Kritische Äußerungen sind erlaubt.

Persönliche Angaben

Alter:

Geschlecht:

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

Derzeitige Beschäftigung:

- ☐ Arbeit
- ☐ Betreute Arbeit
- ☐ Ausbildung
- ☐ Schule
- ☐ Sonstiges: _____

Wohnform:

- ☐ alleine
- ☐ Mit dem Partner
- ☐ Wohngemeinschaft
- ☐ Familie
- ☐ Einrichtung
- ☐ Sonstiges: _____

Allgemeines

1. Vor dem Besuch der Sonderklasse waren Sie...
 - ☐ ...in einer anderen Klasse an der Stammschule.
 - ☐ ...in einer anderen Schule für Erziehungshilfe.
 - ☐ ...in einer Klinik-Schule.
 - ☐ ...in einer anderen Schule.
 - ☐ ...nicht mehr in der Schule.
2. Wenn Sie wenig oder gar nicht mehr in der Schule waren, war es für Sie wichtig, wieder am Unterricht teilnehmen zu können?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nein
3. Könnten Sie einige Unterschiede benennen zwischen der Sonderklasse und der Schule davor (bitte Schulart angeben).

4. So alles in allem – haben Sie sich in der Klasse wohlfühlt?
 - ☐ Ja, ich habe mich rundherum wohlfühlt.
 - ☐ Eher ja, ich habe mich wohlfühlt.
 - ☐ Eher nicht, ich habe mich nicht wohlfühlt.
 - ☐ Nein, ich habe mich überhaupt nicht wohlfühlt.
5. Glauben Sie, es hat Ihnen geholfen, dass Sie in dieser Klasse waren?
 - ☐ Ja, das hat mir sehr geholfen.
 - ☐ Eher ja, es hat mir schon geholfen.
 - ☐ Eher nein, das hat mir nicht besonders geholfen.
 - ☐ Nein, es hat mir überhaupt nicht geholfen.
6. Haben Sie damals verstehen können, warum Sie in einer besonderen Klasse beschult wurden?
 - ☐ Ja, weil _____

 - ☐ Nein, weil _____

7. Hatten Sie irgendwelche Nachteile davon, dass Sie in dieser Klasse waren?
 - ☐ Nein.
 - ☐ Ja (bitte nennen): _____

8. Glauben Sie, dass Sie es damals in einer anderen Klasse/Schule geschafft hätten?
- ☐ Ja, bestimmt.
 - ☐ Nein, sicher nicht.
9. Haben Sie in der Klasse wieder Vertrauen sich und in ihre Fähigkeiten gewonnen?
- ☐ Ja, auf jeden Fall.
 - ☐ Vielleicht etwas.
 - ☐ Nein, überhaupt nicht.

Rahmenbedingungen

10. Wie empfanden Sie es, dass die Sonderklasse nicht im Hauptgebäude untergebracht war?
- ☐ Gut, das fand' ich sehr angenehm.
 - ☐ Das war mir eigentlich egal.
 - ☐ Doof, ich wäre lieber auch im Haupthaus gewesen.
11. Waren Sie zufrieden mit dem Klassenzimmer?
- ☐ Ja, ich habe mich dort wohlfühlt.
 - ☐ Naja, das Klassenzimmer war mir eigentlich egal.
 - ☐ Nein, ich war sehr unzufrieden mit dem Zimmer.
- Warum? _____
12. War Ihnen die Unterrichtszeit zu viel/zu wenig?
- ☐ Zu viel, ich hätte mehr Pausen gebraucht.
 - ☐ Genau richtig.
 - ☐ Zu wenig, es hätte mehr Unterricht sein können.
13. Hat Ihnen die Beschulung in einer so kleinen Klasse gut getan?
- ☐ Ja, die kleine Klasse war super für mich.
 - ☐ Nein, ich wäre gerne in einer größeren Klasse gewesen.
14. In der Klassen waren Schüler unterschiedlichen Alters, anderer Klassenstufe und vielleicht sogar von einer anderen Schulart. War das ein Problem für Sie?
- ☐ Nein, das war vollkommen in Ordnung für mich.
 - ☐ Ja, ich wäre lieber mit Gleichaltrigen etc. in der Klasse gewesen.
15. Hatten Sie auch Unterricht bei anderen Lehrern?
- ☐ Ja, und das war auch gut so.
 - ☐ Ja, aber ich fand das nicht so gut.
 - ☐ Nein, ich hätte gerne mehrere Lehrer gehabt.
 - ☐ Nein, ein Lehrer hat gereicht.

Klasse

16. Haben Sie sich in der Klasse sicher gefühlt? Wenn nein, warum nicht?

- ☐ Ja, ich habe mich dort sicher gefühlt.
- ☐ Meistens habe ich mich sicher gefühlt.
- ☐ Nein, ich habe mich überhaupt nicht sicher gefühlt.

Weil _____

17. Haben Sie sich mit Ihren Klassenkameraden gut verstanden?

- ☐ Ja, wir haben uns gut verstanden.
- ☐ Mit manchen habe ich mich gut verstanden, mit anderen nicht.
- ☐ Nein, wir haben uns nie gut verstanden.

18. War es Ihnen unangenehm, dass in der Klasse Schüler waren, die psychische Probleme hatten?

- ☐ Ja, das war mit sehr unangenehm.
- ☐ Eher ja, das war mir schon etwas unangenehm.
- ☐ Eher nein, das war mir nicht besonders unangenehm.
- ☐ Nein, das war mir überhaupt nicht unangenehm.

Unterricht

19. Hat Herr S. im Unterricht die unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Lernprobleme der einzelnen Schüler berücksichtigt?

- ☐ Ja.
- ☐ Meistens.
- ☐ Nein.

20. Haben Sie das Gefühl, insgesamt viel gelernt zu haben?

- ☐ Ja.
- ☐ Nein.

21. Hatten Sie öfter das Gefühl im Unterricht überfordert zu sein oder überfordert zu werden?

- ☐ Ja, sehr oft.
- ☐ Manchmal.
- ☐ Nein, eigentlich nie.

22. War es dem Lehrer wichtiger, Unterricht zu machen oder hatte er ein Gehör für Ihre aktuellen Probleme?

- ☐ Unterricht war ihm wichtiger.
- ☐ Der Lehrer interessierte sich zuerst für unsere Probleme.

Lehrperson

23. Beschreiben Sie bitte Herr S. mit einigen Adjektiven.

24. Bewerten Sie Herr S. Verhalten mit Schulnoten von 1-6 und tragen Sie sie am Ende der Zeile ein.

War Herr S. ein gerechter/fairer Lehrer?	
Fühlten Sie sich von Herr S. geschützt?	
Hat sich Herr S. um Sie persönlich gekümmert?	
Fühlten Sie sich von Herr S. wertgeschätzt?	
Fühlten Sie sich von Herr S. ernstgenommen?	
Hat Herr S. Sie unterstützt?	
Herr S. ist manchmal sehr kompromisslos. Wir bewerten Sie im Nachhinein solche Situationen?	
War Herr S. eine Autoritätsperson für Sie?	
Wenn Sie ein Problem hatten, konnten Sie damit zu Herr S. gehen?	
Konnten Sie sich auf Herr S. verlassen?	

Sonstiges

25. Was fanden Sie besonders positiv?

26. Was fanden Sie besonders negativ?

27. Vielleicht möchten Sie noch etwas anmerken?

Vielen Dank!

ANHANG F - Untersuchungsergebnisse

➤ Persönliche Angaben

Alter n=12

>18	5
18-25	3
25-30	1
<30	3

Geschlecht n=12

Männlich	11
Weiblich	1

Derzeitige Beschäftigung n=12

Arbeit	2
betreute Arbeit	2
Ausbildung	1
Schule	6
Sonstiges	1

Wohnform n=12

Alleine	4
mit dem Partner	0
Wohngemeinschaft	0
Familie	2
Einrichtung	5
Sonstiges	1

➤ Allgemeines

1. Vor dem Besuch der Sonderklasse waren Sie... n=12

...in einer anderen Klasse der Stammschule.	3
...in einer anderen SfE.	0
...in einer Klinik-Schule.	2
...in einer anderen Schule.	5
...nicht mehr in der Schule.	2

2. Wenn Sie wenig oder gar nicht mehr in der Schule waren, war es für Sie wichtig, wieder am Unterricht teilnehmen zu können? n=12

Ja	9
Nein	2
Keine Angabe	1

3. Könnten Sie einige Unterschiede benennen zwischen der Sonderklasse und der Schule davor (bitte Schulart angeben). n=12

- S1 „ja, bei Herr S. ist es ruhiger und er macht nicht zu schnellen Unterricht (Hauptschule normal)“
- S2 „Hauptschule war stressiger und beim Herr S. war es angenehmer zu arbeiten.“
- S3 -
- S4 „In der Schule davor (Real) konnte sich der Lehrer nie auf den einzelnen Schüler einlassen. Ganz im Gegenteil bei Herr S. der hat sich für jeden Zeit genommen.“
- S5 -
- S6 „Kontakt zu anderen ist auf [Name der Schule vom Verfasser entfernt] intensiver.“
- S7 „Ja, ich habe mehr Unterstützung bekommen.“
- S8 „lernfreundlicher“
- S9 „Hauptschule – man kann sich besser konzentrieren, man ist mit wenigeren in einer Klasse, es ist ruhiger und angenehmer.“
- S10 „Hauptschule: Spießig, nicht lustig, zu schnell. S.: Cool, lustig, mein Tempo“
- S11 „Hauptschule . Die Schüler waren ganz anders und der Lernstoff war leicht. So wie auch der Unterricht wurde anders gestaltet.“
- S12 „Vor der [Name der Schule vom Verfasser entfernt] war ich in einem Reha-Zentrum. Dort wurde versucht, mir mein schulisches Wissen in Mathe, Deutsch und Englisch ins Gedächtnis zurück zu rufen. Hatte Unfall mit Schädel-Hirn-Trauma.“

4. So alles in allem – haben Sie sich in der Klasse wohlgefühlt? n=12

Ja, ich habe mich rundherum wohlgefühlt.	8
Eher ja, ich habe mich wohlgefühlt.	2
Eher nicht, ich habe mich nicht wohlgefühlt.	0
Nein, ich habe mich überhaupt nicht wohlgefühlt.	1

5. Glauben Sie, es hat Ihnen geholfen, dass Sie in dieser Klasse waren? n=12

Ja, das hat mir sehr geholfen.	9
Eher ja, es hat mir schon geholfen.	1
Eher nein, das hat mir nicht besonders geholfen.	1
Nein, es hat mir überhaupt nicht geholfen.	1

6. Haben Sie damals verstehen können, warum Sie in einer besonderen Klasse beschult wurden? n=12

Ja.	7
Nein.	3
Keine Angaben.	2

- S1 „Ja, weil ich in einer großen Klasse die Konzentration verliere.“
S2 „Ja, weil ich in einer größeren Klasse mich kaum konzentrieren konnte.“
S3 „Nein, weil ich mich besser gefunden habe, als dorthin zu gehen.“
S4 „Ja, weil ich des Öfteren im Aufenthalt mehrerer Schüler Konzentrationsstörungen hatte.“
S5 „Nein, weil ...“
S6 „Ja, weil sonst wäre ich die die WH-Gruppe gekommen“ [Anmerkung des Verfassers: Gruppe für delinquente Jugendliche]
S7 „Ja, weil ich Hilfe brauchte.“
S8 „Nein, weil ich aus meiner Sicht normal war.“
S9 -
S10 -
S11 „Ja, weil ich nichts lernen wollte und getan habe was ich wollte.“
S12 „Ja, weil zuvor einige andere Schulformen für meine veränderten Eigenschaften versucht wurde.“

7. Hatten Sie irgendwelche Nachteile davon, dass Sie in dieser Klasse waren? n=12

Nein	10
Ja	2

Die Schüler, die mit „ja“ antworteten, sollten dies begründen.

- S6 „zu wenig Mitschüler“
S11 „ausgegrenzt, dumm gefühlt, Scham gefühlt.“

8. Glauben Sie, dass Sie es damals in einer anderen Klasse/Schule geschafft hätten? n=12

Ja, bestimmt.	4
Nein, sicher nicht.	8

9. Haben Sie in der Klasse wieder Vertrauen sich und in ihre Fähigkeiten gewonnen? n=12

Ja, auf jeden Fall.	11
Vielleicht etwas.	1
Nein, überhaupt nicht.	0

➤ **Rahmenbedingungen**

10. Wie empfanden Sie es, dass die Sonderklasse nicht im Hauptgebäude untergebracht war? n=12

Gut, das fand' ich sehr angenehm.	7
Das war mir eigentlich egal.	2
Doof, ich wäre lieber auch im Haupthaus gewesen.	3

11. Waren Sie zufrieden mit dem Klassenzimmer? n=12

Ja, ich habe mich dort wohlfühlt.	9
Naja, das Klassenzimmer war mir eigentlich egal.	2
Nein, ich war sehr unzufrieden mit dem Zimmer.	1

Die Schüler, die mit „nein“ antworteten, sollten dies begründen.

S11 „Das Zimmer sah aus wie ein normales Kinderzimmer und hatte sehr wenig Ähnlichkeit wie ein übliches Klassenzimmer.“

12. War Ihnen die Unterrichtszeit zu viel/zu wenig? n=12

zu viel, ich hätte mehr Pausen gebraucht.	1
Genau richtig.	10
Zu wenig, es hätte mehr Unterricht sein können.	1

13. Hat Ihnen die Beschulung in einer so kleinen Klasse gut getan? n=12

Ja, die kleine Klasse war super für mich.	9
Nein, ich wäre gerne in einer größeren Klasse gewesen.	3

14. In der Klassen waren Schüler unterschiedlichen Alters, anderer Klassenstufe und vielleicht sogar von einer anderen Schulart. War das ein Problem für Sie? n=12

Nein, das war vollkommen in Ordnung für mich?	9
Ja, ich wäre lieber mit Gleichaltrigen etc. in der Klasse gewesen.	3

15. Hatten Sie auch Unterricht bei anderen Lehrern? n=12

Ja, und das war auch gut so.	10
Ja, aber ich fand' das nicht so gut.	1
Nein, ich hätte gerne mehrere Lehrer gehabt.	0
Nein, ein Lehrer hat gereicht.	0
keine Angaben.	1

➤ **Klasse**

16. Haben Sie sich in der Klasse sicher gefühlt? Wenn nein, warum nicht? n=12

Ja, ich habe mich dort sicher gefühlt.	9
Meistens habe ich mich sicher gefühlt	2
Nein, ich habe mich überhaupt nicht sicher gefühlt.	1

Die Schüler, die mit „nein“ antworteten, sollten dies begründen. Ein Schüler, der „Ja“ ankreuzte, hat seine Meinung auch begründet. Da sie besonders aussagekräftig ist, ist sie zusätzlich aufgeführt.

- S4 „Ja, weil ich einfach etwas abgegrenzt von den anderen Schülern war, die mir nicht so gut getan haben.“
- S11 „Nein, weil bei den Ausrastern wo manche hatten konnte man nie wissen was passiert.“

17. Haben Sie sich mit Ihren Klassenkameraden gut verstanden? n=12

Ja, wir haben uns gut verstanden.	5
Mit manchen habe ich mich gut verstanden, mit anderen nicht.	6
Nein, wir haben uns nie gut verstanden.	1

18. War es Ihnen unangenehm, dass in der Klasse Schüler waren, die psychische Probleme hatten? n=12

Ja, das war mir sehr unangenehm.	1
Eher ja, das war mir schon etwas unangenehm.	2
Eher nein, das war mir nicht besonders unangenehm.	2
Nein, das war mir überhaupt nicht unangenehm.	6
k.A.	1

Jener Schüler, der sich seiner Antwort enthielt, vermerkte auf dem Fragebogen „es gab keine“ (S3).

➤ **Unterricht**

19. Hat Herr S. im Unterricht die unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Lernprobleme der einzelnen Schüler berücksichtigt? n=12

Ja.	8
Meistens.	4
Nein.	0

20. Haben Sie das Gefühl, insgesamt viel gelernt zu haben? n=12

Ja.	10
Nein.	1
Keine Angaben.	1

21. Hatten Sie öfter das Gefühl im Unterricht überfordert zu sein oder überfordert zu werden? n=12

Ja, sehr oft.	0
Manchmal.	7
Nein, eigentlich nie.	5

22. War es dem Lehrer wichtiger, Unterricht zu machen oder hatte er ein Gehör für Ihre aktuellen Probleme? n=12

Unterricht war ihm wichtiger.	1
Der Lehrer interessierte sich zuerst für unsere Probleme.	9
keine Angaben.	2

➤ **Lehrperson**

23. Beschreiben Sie bitte Herrn S. mit einigen Adjektiven. n=12

S1	„Nett, immer ein offenes Ohr, nicht langweilig“
S2	„Er war nett, freundlich, manchmal hilfsbereit und hat oft einem zugehört.“
S3	„Ja, er war mal so mal so. Damit meine ich, er war sehr nett aber er konnte auch böse sein auf uns“
S4	„guter Zuhörer, ist freundlich außer man ärgert ihn“
S5	„hart aber fair“
S6	„gestresst, am Anfang ruhig gegen Ende aggressiv, gut gelaunt morgens, Neuer Tag neue Chance“
S7	„gründlich, zuvorkommend, wegweisend, hilfsbereit, freundlich“
S8	„Nett, zuvorkommend, hilfsbereit“
S9	„lieb, Fürsorglich, trotzdem ein bisschen streng, geduldsvoll, korrekt“
S10	„cool, lustig, schlau“
S11	„nett, hilfsbereit, handgreiflich, zuhörend, streng“
S12	„(wenn ich es noch richtig weiß) beruhigend, geduldig, ich denke mit gegenüber auch hin und wieder anspornend“

24. Bewerten Sie Herrn S. Verhalten mit Schulnoten von 1-6 und tragen Sie sie am Ende der Zeile ein.

24a.) War Herr S. ein gerechter/fairer Lehrer? n=11

sehr gut	5
Gut	2
Befriedigend	4
Ausreichend	0
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	Ø1,9

24b.) Fühlten Sie sich von Herr S. geschützt? n=11

sehr gut	5
Gut	2
Befriedigend	3
Ausreichend	1
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	Ø2

24c.) Hat sich Herr S. um Sie persönlich gekümmert? n=11

sehr gut	5
Gut	4
Befriedigend	2
Ausreichend	0
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	Ø1,72

24d.) Fühlten Sie sich von Herr S. wertgeschätzt? n=11

sehr gut	6
Gut	3
Befriedigend	2
Ausreichend	0
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	Ø1,63

24e.) Fühlten Sie sich von Herr S. ernstgenommen? n=11

sehr gut	6
Gut	4
Befriedigend	1
Ausreichend	0
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	Ø1,54

24f.) Hat Herr S. Sie unterstützt? n=11

sehr gut	9
Gut	1
Befriedigend	1
Ausreichend	0
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	ø1,27

24g.) Herr S. ist manchmal sehr kompromisslos. Wie bewerten Sie im Nachhinein solche Situationen? n=11

sehr gut	0
Gut	4
Befriedigend	3
Ausreichend	2
Mangelhaft	2
Ungenügend	0
	ø3,18

24h.) Wenn Sie ein Problem hatten, konnten Sie damit zu Herr S. gehen? n=11

sehr gut	7
Gut	2
Befriedigend	1
Ausreichend	0
Mangelhaft	1
Ungenügend	0
	ø1,72

24i.) Konnten Sie sich auf Herr S. verlassen? n=11

sehr gut	8
Gut	1
Befriedigend	2
Ausreichend	0
Mangelhaft	0
Ungenügend	0
	ø1,45

➤ Sonstiges

25. Was fanden Sie besonders positiv? n=12

- | | |
|-----|--|
| S1 | „Das Herr S. nicht streng ist und weil er manchmal echt cool drauf ist.“ |
| S2 | „Das ich mich besser konzentrieren konnte.“ |
| S3 | „Herr S. war sehr einfühlsam und man konnte mit ihm reden und man konnte sich auf ihn verlassen“ |
| S4 | „seine Ausstrahlung“ |
| S5 | „die Pausen“ |
| S6 | „Pausen länger als normal, Computer im Nebenzimmer, spontane Pausen“ |
| S7 | „Ich konnte meinen Abschluss machen, und wurde in die Grundlagen eingeführt, mir wurde alles gründlich erklärt“ |
| S8 | - |
| S9 | „Er hört immer zu, außer wir reden stundenlang, er passt sich unserem Lernvermögen an, er versteht uns und mehr“ |
| S10 | „alles“ |
| S11 | - |
| S12 | „Kleine Klasse, angepasst Lerngeschwindigkeit“ |

26. Was fanden Sie besonders negativ? n=12

- | | |
|-----|--|
| S1 | „nix eigentlich“ |
| S2 | „Das es manchmal sehr unruhig in der Klasse war.“ |
| S3 | „Ich fand negativ, dass man erst ab der 9. rauchen durfte (bin jetzt Nichtraucher).“ |
| S4 | „Sein Beruf. Als Opa hätte ich ihn lieber gehabt.“ |
| S5 | „manche Schüler“ |
| S6 | „war am Schluss zu gereizt wegen Mitschülern, konnte es nicht trennen“ |
| S7 | „Einige Mitschüler von anderen Klassen waren ziemlich lästig.“ |
| S8 | - |
| S9 | „er kann sehr laut werden“ |
| S10 | „nichts“ |
| S11 | - |
| S12 | - |

27. Vielleicht möchten Sie noch etwas anmerken? n=12

- | | |
|-----|---|
| S2 | „Beim Herr S. in der Klasse war es meistens im Unterricht leise und nicht zu laut.“ |
| S4 | „Das war die beste Klasse, in der ich je unterrichtet werden durfte.“ |
| S5 | „Autismus (Asperger)“ |
| S6 | „bisschen mehr Geduld zeigen“ |
| S11 | „Bin froh, dass es nur ein Jahr ging.“ |

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

Unterschrift